

# O ensino técnico integrado ao ensino médio no Brasil: estrutura, políticas e panorama educacional a partir de uma revisão teórica e documental

## Integrated technical and secondary education in Brazil: structure, policies, and the educational landscape from a theoretical and documentary review

**Leda Laura Campos Silva** Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Administração e Desenvolvimento - PPAD (UFRPE) - Brasil. [ledalcamposs@gmail.com](mailto:ledalcamposs@gmail.com)  
<https://orcid.org/0009-0002-9447-6570>

**Ana Regina Bezerra Ribeiro** Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - Brasil. [anaregina.ribeiro@ufrpe.br](mailto:anaregina.ribeiro@ufrpe.br)  
<https://orcid.org/0000-0001-9144-7649>

### RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar a trajetória histórica, os marcos normativos e as políticas educacionais que configuram o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no Brasil, com ênfase em suas implicações para a gestão educacional, os processos institucionais e a formulação de estratégias voltadas à permanência estudantil. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, fundamentada em revisão de literatura e análise documental de legislações, diretrizes curriculares, relatórios e indicadores educacionais provenientes de órgãos oficiais, como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Ministério da Educação (MEC) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A análise permitiu compreender como a evolução das políticas públicas voltadas à integração entre formação geral e técnica tem impactado a organização dos sistemas educacionais, evidenciando desafios relacionados à gestão da oferta, à formação docente, à articulação com o mundo do trabalho e à permanência dos estudantes. Os resultados indicam que, embora reformas recentes tenham ampliado a integração curricular, persistem entraves estruturais que demandam maior capacidade de gestão orientada por dados, inovação nos processos educacionais e fortalecimento de políticas institucionais de acompanhamento e permanência. Conclui-se que o Ensino Médio Integrado representa uma estratégia relevante para a superação da fragmentação histórica do ensino brasileiro, porém sua efetividade depende do desenvolvimento de práticas de gestão educacional mais integradas, capazes de articular políticas públicas, processos institucionais e mecanismos de monitoramento que favoreçam a equidade e a sustentabilidade dos resultados educacionais.

**Palavras-chave:** ensino médio integrado; educação profissional e tecnológica; políticas educacionais; formação integral; permanência escolar.

### ABSTRACT

This article aims to analyze the historical trajectory, normative frameworks, and educational policies that shape Integrated Technical and Secondary Education in Brazil, with emphasis on their implications for

educational management, institutional processes, and the formulation of strategies aimed at student retention. The research adopts a qualitative, exploratory-descriptive approach, grounded in a literature review and documentary analysis of legislation, curricular guidelines, reports, and educational indicators from official institutions such as the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep), the Ministry of Education (MEC), and the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). The analysis made it possible to understand how the evolution of public policies aimed at integrating general and technical education has impacted the organization of educational systems, highlighting challenges related to the management of educational provision, teacher training, articulation with the world of work, and student retention. The results indicate that, although recent reforms have expanded curricular integration, structural barriers persist, demanding greater data-driven management capacity, innovation in educational processes, and the strengthening of institutional policies focused on monitoring and student retention. It is concluded that Integrated Secondary Education represents a relevant strategy for overcoming the historical fragmentation of Brazilian education; however, its effectiveness depends on the development of more integrated educational management practices capable of articulating public policies, institutional processes, and monitoring mechanisms that promote equity and the sustainability of educational outcomes.

**Keywords:** integrated secondary education; professional and technological education; educational policies; comprehensive education; student retention.

Recebido em 07/01/2026. Aprovado em 31/03/2026. Avaliado pelo sistema *double blind peer review*. Publicado conforme normas da APA.

<https://doi.org/10.22279/navus.v18.2281>

## 1 INTRODUÇÃO

O Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no Brasil constitui um campo de debate marcado por avanços, retrocessos e pela persistência de uma dualidade histórica entre a formação geral e a formação técnica (Silva & Ramos, 2018). Nesse contexto, a proposta de integração entre essas dimensões emerge como uma tentativa de superar a dualidade histórica do ensino médio brasileiro, articulando formação acadêmica e qualificação profissional em um mesmo percurso formativo.

Neste estudo, adota-se prioritariamente o conceito de Ensino Médio Integrado (EMI), compreendido como uma das formas de articulação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) à educação básica, conforme previsto na legislação educacional brasileira (Brasil, 2004).

Diante desse cenário, torna-se relevante compreender como os marcos normativos e as políticas educacionais têm estruturado o EMI no Brasil e quais desafios persistem para sua consolidação.

A integração entre a educação profissional e o ensino médio foi inicialmente instituída pelo Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004) e posteriormente incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei nº 11.741/2008 (Brasil, 2008). Essa configuração corresponde a uma das formas de articulação entre a educação profissional técnica e o ensino médio, fundamentada no compromisso de assegurar aos estudantes, em um currículo único, o acesso simultâneo à formação geral e à formação profissional. Sob essa perspectiva, consolidou-se historicamente a separação entre a formação geral de caráter propedêutico e a formação profissional orientada ao trabalho.

Entretanto, a literatura indica que essa integração não se configura de maneira homogênea, sendo marcada por disputas conceituais. De acordo com Silva e Ramos (2018), coexistem duas concepções principais de educação integrada: uma que compreende a integração como articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, orientada à formação humana integral; e outra que a entende como a junção da formação propedêutica à qualificação profissional, com maior ênfase na empregabilidade. Nesse sentido, o EMI configura-se como um campo tensionado entre diferentes projetos formativos, refletindo disputas mais amplas sobre o papel da educação e sua relação com o mundo do trabalho.

Historicamente, as reformas educacionais brasileiras oscilaram entre modelos que reforçavam a separação entre formação geral e profissional e propostas voltadas à sua integração. A discussão sobre essa modalidade, portanto, é indissociável do percurso histórico da educação profissional brasileira, permeada por tensões em torno de sua função social e de sua relação com o mundo do trabalho.

Nesse cenário, ganha destaque a relevância de compreender como os marcos normativos recentes, especialmente a LDB, de 1996, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio de 2017, têm configurado novas possibilidades de articulação entre educação básica e educação profissional. Ainda assim, persistem obstáculos relacionados às desigualdades socioeconômicas, à formação docente e à permanência estudantil, que limitam a consolidação de um modelo efetivamente integrado e emancipador.

Diante dessa realidade, este artigo busca responder à seguinte questão de pesquisa: quais são as principais características, políticas e

diretrizes que estruturam o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no Brasil, bem como seu panorama educacional atual?

O objetivo central é analisar a organização, os marcos normativos e as políticas educacionais que sustentam essa modalidade, identificando tendências e desafios para sua consolidação no contexto nacional.

A justificativa do estudo reside no fato de que o EMI se apresenta como alternativa estratégica para superar a dualidade histórica do ensino médio brasileiro, possibilitando uma formação mais ampla, crítica e cidadã. Ao sistematizar a trajetória de políticas e diretrizes que moldam essa oferta formativa, o trabalho contribui para ampliar a compreensão teórica e prática do tema, oferecendo subsídios para o fortalecimento da educação profissional e tecnológica no país.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, orientada à compreensão das políticas e práticas que estruturam o EMI no Brasil. Para isso, foram utilizadas duas estratégias principais: Revisão de literatura, contemplando autores clássicos e contemporâneos da Educação Profissional e Tecnológica, de modo a situar o debate em seus fundamentos teóricos e nas contribuições mais recentes da área.

A revisão de literatura foi conduzida de forma sistematizada, com o objetivo de identificar estudos relevantes sobre o ensino técnico integrado ao ensino médio, educação profissional e políticas públicas educacionais. Para tanto, foi elaborada uma estratégia de busca estruturada, aplicada nas bases indexadas *Scopus*, *Web of Science*, *SciELO*, *IEEE* e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A *string* de busca foi construída a partir da combinação de descritores em português e inglês, utilizando operadores booleanos, conforme apresentado a seguir: ("ensino médio integrado" OR "ensino técnico integrado" OR "integrated high school" OR "technical and vocational education") AND ("educação profissional" OR "vocational education" OR "technical education") AND ("políticas públicas" OR "educational policy" OR "secondary education reform").

Foram adotados como critérios de inclusão: (i) estudos publicados no período de 2004 a 2024; (ii) artigos, teses e dissertações com foco no EMI ou na articulação entre educação básica e educação profissional; e (iii) publicações disponíveis em português e inglês. Como critérios de exclusão, foram considerados: (i) estudos duplicados entre as bases consultadas; (ii) trabalhos que não abordavam diretamente o objeto de estudo; e (iii) publicações sem acesso ao texto completo.

A busca inicial resultou em um total de 89 documentos. Após a remoção de duplicidades, permaneceram 63. Em seguida, foi realizada a leitura dos títulos e resumos, resultando na exclusão de 12 estudos por não atenderem aos critérios estabelecidos. A etapa de leitura na íntegra foi conduzida com 51 documentos, dos quais 33 foram selecionados para compor o corpus final da análise.

A busca resultou em um conjunto inicial de estudos que, após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foi progressivamente refinado por meio das etapas de remoção de duplicidades, leitura de títulos e resumos e análise na íntegra.

Além dos descritores principais, foram considerados termos complementares associados à gestão educacional e à formulação de políticas

públicas, de modo a incorporar estudos recentes que discutem a evolução e os impactos desse modelo educacional. A seleção priorizou publicações no período de 2014 a 2024, com o objetivo de contemplar a produção recente sobre o EMI no contexto das reformas educacionais contemporâneas. Adicionalmente, foram incorporados referenciais normativos e teóricos anteriores, cuja relevância permanece essencial para a análise da trajetória histórica e das disputas conceituais que caracterizam a educação profissional no Brasil.

A análise documental compreendeu legislações, diretrizes curriculares, relatórios institucionais e séries estatísticas produzidas por órgãos oficiais, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Ministério da Educação (MEC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A triangulação entre referências acadêmicas e documentos normativos foi conduzida com o propósito de identificar convergências, divergências e lacunas interpretativas relacionadas às políticas educacionais voltadas ao EMI. Essa articulação permitiu analisar transformações históricas, legais e institucionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil.

Dessa forma, o estudo articula bases teóricas e evidências documentais, oferecendo uma interpretação estruturada sobre a evolução histórica, as configurações normativas e os dilemas contemporâneos dessa modalidade de ensino no Brasil.

Adicionalmente, empregou-se o rastreamento manual de referências em regime de "bola de neve", estratégia que ampliou o escopo do levantamento bibliográfico e contribuiu para a identificação de estudos relevantes não capturados pelos mecanismos de busca automatizados. A organização do corpus em arquivo digital próprio assegurou a sistematização e a integração das fontes analisadas.

Essa combinação metodológica possibilitou a construção de um quadro analítico que fundamenta a compreensão do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio como um campo tensionado por disputas conceituais, desafios estruturais e condicionantes de ordem política e institucional.

Essa combinação metodológica constitui um arcabouço robusto para compreender o contexto estrutural e político que fundamenta o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no Brasil, oferecendo subsídios para reflexões futuras sobre a consolidação e o fortalecimento dessa política educacional.

O processo de análise dos estudos e documentos selecionados seguiu etapas sucessivas de identificação, triagem e elegibilidade, conforme sintetizado na Tabela 1.

Tabela 1: Fluxo de seleção dos estudos da revisão de literatura

<b>Etapa da revisão</b>	<b>Descrição</b>	<b>Quantidade de estudos</b>
<i>Identificação</i>	Estudos encontrados nas bases de dados	89
<i>Triagem</i>	Após remoção de duplicidades	63
<i>Seleção</i>	Após leitura de títulos e resumos	51
<i>Elegibilidade</i>	Estudos analisados na íntegra	47
<i>Inclusão final</i>	Estudos incluídos na análise	<b>33</b>

A partir da análise do corpus selecionado, os achados foram organizados em categorias analíticas, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2: Síntese dos achados da revisão de literatura e análise documental

<b><i>Categoria analítica</i></b>	<b><i>Principais evidências identificadas</i></b>
Estrutura e concepção do Ensino Médio Integrado	O EMI é caracterizado pela proposta de integração entre formação geral (propedêutica) e formação técnica, buscando superar a dualidade histórica do ensino médio brasileiro. A literatura aponta a coexistência de diferentes concepções de integração, ora orientadas à formação integral, ora à qualificação para o mercado de trabalho.
Marcos normativos e políticas educacionais	A configuração do EMI é fortemente influenciada por marcos legais, como a LDB (1996), o Decreto nº 5.154/2004, a Lei nº 11.741/2008, a BNCC e a Reforma do Ensino Médio (2017), que ampliaram as possibilidades de articulação entre educação básica e profissional, ainda que com tensões na sua implementação.
Desafios e limitações para consolidação	Persistem entraves relacionados às desigualdades socioeconômicas, à formação docente e à permanência estudantil, indicando limitações estruturais e institucionais para a consolidação de um modelo efetivamente integrado e equitativo.

Os achados da revisão permitiram estruturar a análise do EMI a partir de três dimensões inter-relacionadas: (i) sua concepção e organização curricular, marcada pela tentativa de superação da dualidade entre formação geral e técnica; (ii) os marcos normativos e políticas educacionais que orientam sua implementação; e (iii) os desafios estruturais e institucionais que limitam sua consolidação. Essas dimensões sugerem que o EMI não se configura apenas como uma proposta pedagógica, mas como um campo tensionado por disputas conceituais, condicionantes políticos e limitações operacionais.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A análise dos estudos e documentos selecionados permitiu identificar três dimensões analíticas que estruturam a compreensão do EMI no Brasil: (i) a concepção e organização curricular da integração entre formação geral e técnica; (ii) os marcos normativos e políticas educacionais que orientam sua implementação; e (iii) os desafios estruturais e institucionais que impactam sua consolidação. A partir dessas dimensões, os achados da revisão são apresentados a seguir.

De forma geral, os achados indicam que a formação profissional em nível médio no Brasil permanece marcada por tensões históricas entre a educação geral e a técnica, ainda que avanços significativos tenham sido alcançados em determinadas conjunturas. A análise dos marcos legais, diretrizes curriculares e aportes da literatura indicam tanto a persistência dessa dualidade quanto os esforços empreendidos para sua superação.

À luz dessas evidências, observa-se que o desafio central reside na consolidação de propostas efetivamente integradoras e inclusivas, capazes de responder às demandas de uma sociedade em transformação e de um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico. Nesse sentido, torna-se necessário repensar a articulação entre formação geral e profissional, de modo a assegurar trajetórias educacionais que favoreçam a permanência, a equidade e a inserção qualificada dos estudantes.

### 3.1 Panorama histórico e marcos legais

A trajetória da educação básica e profissional no Brasil é marcada por um conjunto de reformas legais e pedagógicas que refletem os embates históricos sobre os sentidos do currículo escolar e sua função social. As transformações nos marcos normativos, especialmente a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e da mais recente Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), vêm reconfigurando o papel da escola na formação dos jovens, influenciando diretamente a organização curricular e as finalidades atribuídas à educação. Nesse contexto, destaca-se a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, historicamente vinculada às classes populares e à lógica da formação para o trabalho, mas que ao longo do tempo buscou maior legitimidade como parte integrante da educação básica.

A expansão da Educação e Formação Profissional (EFP) no Brasil envolve três desafios centrais: alinhar a oferta de cursos às demandas do mercado de trabalho, visto que as instituições ainda definem seus programas com pouca articulação com os setores produtivos; suprir a crescente necessidade de professores da área técnica, o que exige estratégias como a flexibilização da contratação de profissionais especializados e a possibilidade de conciliar atuação na indústria com responsabilidades docentes; e, por fim, definir de forma clara o papel da EFP, elaborando programas capazes de atender tanto estudantes que desejam dar continuidade à sua formação acadêmica quanto aqueles em maior risco de abandono escolar (OCDE, 2022).

Desde 2017, a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, passou a reconfigurar a organização curricular da educação básica brasileira, ampliando a flexibilização dos itinerários formativos e a articulação entre ensino médio e educação profissional (BRASIL, 2017). Conforme destacam Costa e Silva (2019), sua implementação ocorreu em um contexto de disputas políticas e baixa participação social, sendo fortemente influenciada por princípios de eficiência, flexibilização curricular e produtividade associados às reformas educacionais contemporâneas.

A reforma também ampliou a carga horária anual mínima do ensino médio de 800 para 1.000 horas, exigindo reestruturações curriculares e institucionais nas redes de ensino (BRASIL, 2017).

Conforme apontam Costa e Silva (2019), o processo de redemocratização iniciado na década de 1980, após o regime militar, impulsionou transformações relevantes nas políticas públicas educacionais no Brasil. Esse momento de transição política e social foi marcado por reformas estruturais no sistema educacional, orientadas pela busca por maior equidade no acesso à educação, melhoria da qualidade do ensino e ampliação dos mecanismos de participação democrática.

Um dos avanços mais significativos desse período foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que passou a reconhecer a educação como um direito universal e uma responsabilidade compartilhada entre o Estado e a família. Esse marco legal consolidou a compreensão da educação como elemento essencial para o desenvolvimento social e estabeleceu princípios fundamentais para a estruturação do sistema educacional no país (Brasil, 1988).

A promulgação da LDB, de 1996 representou um marco na reorganização do sistema educacional brasileiro, ao ampliar as possibilidades de articulação entre educação básica e educação profissional (Brasil, 1996).

A LDB também fortaleceu a perspectiva de integração entre formação geral e formação profissional, princípio posteriormente aprofundado nas políticas voltadas ao EMI. Inserida nesse marco, a Educação Profissional e Tecnológica foi incorporada como parte essencial do processo formativo, permitindo sua articulação com o Ensino Médio e promovendo uma aproximação efetiva entre a escola e o mundo do trabalho. Ao reconhecer a qualificação profissional como ferramenta estratégica para ampliar as oportunidades educacionais, sociais e econômicas, a LDB reforça a importância dessa modalidade, especialmente para jovens e adultos em contextos de maior vulnerabilidade (Brasil, 1996).

A LDB consolidou em seu artigo 39 a integração entre educação profissional, trabalho, ciência e tecnologia como princípio estruturante da Educação Profissional e Tecnológica, além de reconhecer diferentes itinerários formativos e modalidades de oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (Brasil, 1996).

Ao estabelecer esse vínculo entre educação e trabalho, a LDB fortaleceu o papel da escola na promoção de uma formação cidadã crítica, capaz de responder às transformações da sociedade e do mercado, ao mesmo tempo em que reafirma o compromisso com o direito à aprendizagem ao longo da vida.

A LDB, em seu artigo 26, determina que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada conforme características regionais e locais da sociedade, cultura, economia e clientela de cada escola (Brasil, 1996).

As discussões sobre padronização curricular culminaram na formulação da BNCC, documento que passou a orientar as aprendizagens essenciais da educação básica brasileira (Brasil, 2018).

Posteriormente, esse movimento contribuiu para a Reforma do Ensino Médio, que ampliou a flexibilização curricular e a articulação entre formação geral e profissional.

No contexto dos marcos legais da educação brasileira, observa-se que, nas últimas décadas, políticas públicas como o FUNDEF, Pronatec, FIES, PROUNI e SISU ampliaram o acesso à educação e à formação profissional, movimento consolidado posteriormente pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), que estabeleceu metas voltadas à qualidade, equidade e expansão da educação profissional. Suas diretrizes priorizam a erradicação do analfabetismo, a universalização da escolarização, a valorização dos profissionais da educação, a redução das desigualdades, a gestão democrática, o respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade, além do uso eficiente dos recursos públicos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) definem a estrutura curricular das diferentes etapas da educação básica e orientam a organização do ensino no país (Brasil, 2013). Complementarmente, a BNCC, introduzida recentemente, estabelece os padrões mínimos de aprendizagem para toda a educação básica. Embora não constitua um currículo em si, a BNCC orienta o planejamento curricular, fruto de anos de debates e consultas públicas (OCDE, 2021a).

Roldão e Almeida (2018, p. 10) destacam que "as tensões quanto ao que deve constituir esse corpo de aprendizagens são inerentes ao caráter

construído do currículo, campo de permanente negociação e balanço e não objeto de consenso definidor, prescritivo e imutável”.

Ainda de acordo com os autores supracitados, o currículo é compreendido como elemento central da função social da escola, assumindo papel estruturante na definição de sua identidade institucional. Nesse sentido:

O currículo constitui o núcleo definidor da existência da escola. A escola constitui-se historicamente como instituição quando se reconheceu a necessidade social de fazer passar um certo número de saberes de forma sistemática a um grupo ou sector dessa sociedade. Esse conjunto de saberes a fazer adquirir sistematicamente constitui o currículo da escola (Roldão & Almeida 2018, p. 9).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as DCNs, a BNCC e a Reforma do Ensino Médio configuram exemplos de políticas curriculares que influenciaram significativamente o sistema educacional brasileiro, orientando a estruturação dos currículos e a definição das aprendizagens essenciais. Essas diretrizes impactam diretamente a organização dos itinerários formativos e os processos de ensino-aprendizagem, com efeitos relevantes na permanência dos estudantes e na construção de trajetórias educacionais que dialoguem com as necessidades contemporâneas da sociedade e as exigências do mercado de trabalho.

Segundo Muniz (2024), os PCNs, elaborados pelo Ministério da Educação na década de 1990, emergiram como resposta à demanda por referenciais curriculares que atendessem aos princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Sua formulação teve como objetivo oferecer diretrizes gerais para a construção dos currículos escolares, definindo os conhecimentos essenciais a serem desenvolvidos pelos estudantes em cada etapa da educação básica, de modo a garantir maior coerência, equidade e qualidade no processo educativo em âmbito nacional.

Ainda de acordo com Muniz (2024), a publicação das DCNs para o Ensino Fundamental em 2010, seguida das DCNs para o Ensino Médio em 2012, representou um avanço significativo na consolidação das políticas educacionais brasileiras.

A proposta de reformulação do Ensino Médio foi apresentada, segundo o governo federal, como uma resposta à constatação de que os indicadores de aprendizagem dos estudantes permaneciam estagnados, sinalizando a necessidade de mudanças estruturais nessa etapa de ensino. Nesse sentido:

O Ensino Médio enfrenta as mais elevadas taxas de abandono, reprovação e distorção idade-série entre todas as etapas da educação básica. A ideia era tornar o currículo mais flexível, permitindo que os estudantes escolhessem itinerários formativos alinhados com seus interesses e aspirações. Isso poderia tornar o ensino mais atrativo e personalizado, combatendo o desinteresse e o abandono escolar. Além disso, ao aumentar a carga horária mínima para 1.000 horas, tinha como objetivo proporcionar uma formação mais sólida e abrangente, preparando o aluno tanto para o mercado de trabalho como para o ensino superior (Muniz 2024, p. 24).

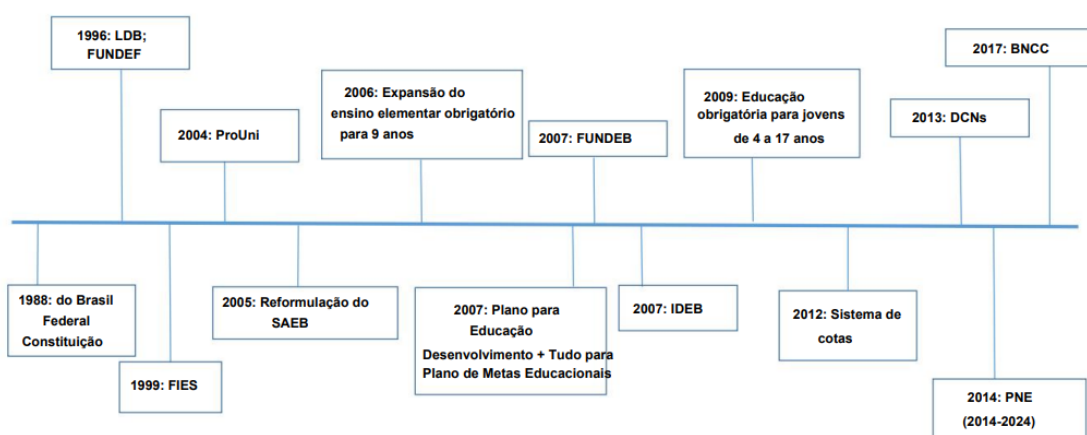
Nesse contexto, o EMI assume papel estratégico no cumprimento das metas do PNE, especialmente ao ampliar as oportunidades de formação integral para os jovens brasileiros. Ao promover a integração entre a formação geral e a qualificação técnica, o EMI contribui diretamente para a

elevação da escolaridade, a inclusão produtiva e a redução das desigualdades regionais e sociais, aspectos centrais das metas 3 e 11 do plano (Brasil, 2014). Dessa forma, consolidar políticas que fortaleçam o EMI é também uma via para viabilizar os compromissos assumidos pelo Estado brasileiro com a qualidade, a equidade e a permanência escolar.

Segundo a OCDE (2021b), o fortalecimento das políticas de avaliação educacional no Brasil, especialmente por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), é estratégico para reduzir desigualdades e alinhar o sistema educacional às reformas recentes.

A Figura 1 sintetiza, de forma analítica, os principais marcos legais e políticas educacionais do período, com base em documentos oficiais e relatórios internacionais.

Figura 1 - Conjunto de alguns dos principais marcos legais, políticas e reformas no setor nas últimas 3 décadas



Considerando os marcos e políticas apresentadas, observa-se que tais instrumentos legais reconheceram os entraves que historicamente caracterizam o Ensino Médio no Brasil e contribuíram para a formulação de propostas de reestruturação dessa etapa de ensino. No Quadro 1, sintetizam-se os principais marcos normativos e reformas que influenciaram o EMI, evidenciando seus objetivos e impactos na Educação Profissional.

Quadro 1 - Síntese dos Marcos Legais e Reformas do Ensino Médio Integrado

Ano	Norma / Política	Objetivo principal	Efeitos no Ensino Médio Integrado (EMI)
1988	Constituição Federal	Reconhecer a educação como direito universal e dever compartilhado entre Estado e família.	Consolida o direito à educação como base das políticas públicas e amplia as condições para inclusão da formação profissional como parte da educação básica.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação	Definir os fundamentos e princípios do sistema	Estabelece a integração da Educação Profissional e Tecnológica à

	Nacional (Lei n° 9.394/96)	educacional brasileiro.	Educação Básica e cria as bases legais para o EMI.
1997-2004	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e criação do FUNDEF	Padronizar orientações curriculares e garantir financiamento para a educação básica.	Promove maior coerência curricular e amplia o investimento na etapa do ensino médio.
2004-2014	Programas federais (Pronatec, FIES, PROUNI, SISU)	Expandir o acesso e promover equidade educacional.	Estimula políticas de inclusão e consolida a expansão da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio.
2010-2013	Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e elaboração da BNCC	Definir competências, aprendizagens essenciais e alinhamento entre etapas.	Reforça a articulação entre a formação geral e técnica, preparando o terreno para a reforma do Ensino Médio.
2014	Plano Nacional de Educação (Lei n° 13.005/2014)	Estabelecer metas decenais para garantir qualidade e equidade na educação.	As metas 3 e 11 fortalecem o EMI como estratégia de formação integral e redução da evasão escolar.
2017	Reforma do Ensino Médio (Lei n° 13.415/2017)	Flexibilizar o currículo, ampliar a carga horária e diversificar percursos formativos.	Reconfigura o EMI, ampliando a articulação entre formação geral e técnica e redefinindo o papel da escola na formação dos jovens.

Em articulação, tais medidas criaram as condições para as mudanças introduzidas pela Reforma do Ensino Médio no cenário educacional do país. Essas reformas, contudo, possibilitam identificar não apenas avanços institucionais, mas também novos desafios de implementação. O processo decisório que as originou envolveu múltiplos atores – governo, organismos internacionais e representantes do setor produtivo, cujos interesses nem sempre convergiram. Como apontam Costa e Silva (2019), as políticas educacionais recentes foram orientadas por valores de eficiência e produtividade, característicos da racionalidade neoliberal, o que produziu *trade-offs* entre a ampliação do acesso e a manutenção da qualidade.

À luz dessas discussões, observa-se que a atuação de organismos multilaterais, como a OCDE, tem influenciado fortemente a formulação das políticas públicas brasileiras, especialmente por meio de recomendações voltadas à expansão da EFP e ao monitoramento de indicadores de desempenho educacional (Souza & Alves, 2025).

Na análise da documentação legal e normativa, Lima (2011) destaca a pertinência de uma contextualização ampla acerca da trajetória da formação profissional vinculada ao que hoje corresponde ao ensino médio e à educação profissional nesse nível de ensino. A partir da obra organizada por Regattieri e Castro, o autor evidencia que essa abordagem permite identificar diferentes momentos históricos que marcam transformações relevantes nas políticas educacionais voltadas à formação profissional.

Nesse contexto, as primeiras iniciativas de ensino profissional no Brasil apresentavam caráter essencialmente assistencialista, sendo destinadas à população socialmente desfavorecida.

Apesar dos avanços legais e institucionais alcançados nas últimas décadas, o EMI ainda enfrenta desafios contemporâneos persistentes, que expressam a tensão entre expansão e qualidade da oferta.

De acordo com Figueiredo e Salles (2017), a Educação Profissional Técnica tem sido historicamente vinculada às concepções e modelos econômicos predominantes e às demandas que deles emergem no contexto do mercado de trabalho, o que lhe confere centralidade no debate educacional, ao mesmo tempo em que demonstra sua forte articulação com as necessidades produtivas da sociedade.

No contexto brasileiro, tais tensões se refletem nas condições de permanência dos estudantes. Dados do IBGE (2025) indicam que aproximadamente 8,7 milhões de jovens entre 14 e 29 anos não concluíram o ensino médio, seja por abandono antes da conclusão ou por nunca terem ingressado nessa etapa. Desses, 59,1% são homens e 72,5% se autodeclararam pretos ou pardos, o que indica a persistência de desigualdades socioeconômicas e raciais no acesso e permanência escolar. O principal motivo apontado para o abandono é a necessidade de trabalhar, mencionada por 42,0% dos jovens, revelando a relação direta entre condições de vida e continuidade dos estudos.

Além das barreiras socioeconômicas, a implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) exige novos esforços na formação docente. Como destacam Souza *et al.* (2023), a prática pedagógica contemporânea demanda preparo frente à flexibilização curricular, à integração entre áreas do conhecimento e à adoção de metodologias inovadoras. Assim, torna-se imprescindível investir em formação continuada, infraestrutura adequada e políticas de valorização profissional, para que o EMI possa efetivamente cumprir seu papel de integrar formação geral e técnica de maneira equitativa e emancipadora.

### **3.2 Educação Profissional Técnica de Nível Médio**

Falar sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil é retomar uma história profundamente conectada aos sonhos e às necessidades de jovens que buscam, por meio da formação, uma oportunidade de transformação pessoal, social e profissional. Trata-se de uma modalidade que, ao articular saberes acadêmicos e competências práticas, assume papel estratégico na construção de trajetórias mais justas, inclusivas e alinhadas às realidades do mundo do trabalho. Como destaca Cordão (2017, p. 94):

Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa LDB dedicou o Capítulo III do seu Título VI à educação profissional. Posteriormente, esse capítulo foi denominado "Da Educação Profissional e Tecnológica" pela Lei nº 11.741/08, que incluía Seção IV-A no capítulo II, para tratar especificamente da educação profissional técnica de nível médio.

Conforme Documento Base elaborado pelo Ministério da Educação (Brasil, 2007), a trajetória da educação profissional no Brasil teve início marcada por um viés assistencialista, voltado ao acolhimento de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, com o intuito de afastá-los

de práticas consideradas inadequadas à moral vigente. No entanto, com o avanço do século XX, observa-se uma mudança nesse enfoque, direcionando-se para a qualificação de mão de obra para o trabalho. Um marco dessa transição ocorreu em 1909, quando o então presidente Nilo Peçanha instituiu as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas à formação técnica de jovens oriundos das camadas mais pobres da população, com unidades implementadas em diversas regiões do país no ano seguinte (Brasil, 2007).

Essa concepção fica evidente no conteúdo do Decreto nº 7.566/1909, que indica o caráter assistencialista atribuído à educação profissional ao defender a formação dos “desfavorecidos da fortuna” para o trabalho (BRASIL, 1909, pág. 01). Esse decreto demonstra que a educação profissional no Brasil teve origem em uma política voltada à inserção de jovens em situação de vulnerabilidade no mercado de trabalho, buscando combater a ociosidade por meio da formação técnica e disciplinar (Brasil, 1909).

O Documento Base (Brasil, 2007) destaca que as transformações ocorridas nas décadas de 1930 e 1940 redefiniram o papel da educação profissional no Brasil, acompanhando o processo de industrialização e ampliação da intervenção estatal nas políticas educacionais. Sob essa perspectiva, a Reforma Capanema e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) consolidaram a educação profissional como instrumento de formação de mão de obra voltada às demandas produtivas, embora essa orientação tenha sido historicamente tensionada por perspectivas que defendem uma formação humana integral.

Um ponto central e controverso da Reforma de 1971 foi a obrigatoriedade da formação profissional no ensino de 2º grau. Essa decisão resultou de um conjunto de fatores. De um lado, o governo militar buscava responder à crescente demanda das classes populares por acesso à escolarização, especialmente ao ensino superior. Embora o regime divulgasse níveis elevados de aceitação social, tais indicadores são historicamente questionados, uma vez que eram produzidos em um contexto de controle político e restrição das liberdades civis. Por outro lado, o modelo de desenvolvimento adotado no período, associado ao processo de industrialização, exigia a formação de técnicos de nível médio para suprir a demanda por mão de obra qualificada (Brasil, 2007).

Embora a proposta de profissionalização obrigatória tenha sido apresentada como uma forma de aproximar a educação das demandas do mundo do trabalho, sua implementação nos sistemas estaduais de ensino enfrentou inúmeros obstáculos e críticas. Como aponta o Documento Base (Brasil, 2007, p. 15):

Nos sistemas estaduais de ensino a profissionalização compulsória foi amplamente problemática e não foi implantada completamente. Em primeiro lugar, porque a concepção curricular que emanava da Lei empobrecia a formação geral do estudante em favor de uma profissionalização instrumental para o “mercado de trabalho”, sob a alegação da importância da relação entre teoria e prática para a formação integral do cidadão.

Contraditoriamente ao discurso oficial, a reforma reduziu o espaço destinado às áreas científicas, humanísticas e artísticas em favor de conteúdos técnicos instrumentais. Essa orientação refletia diretamente o modelo de desenvolvimento econômico adotado no período (Brasil, 2007).

Ao longo desse período, a obrigatoriedade da profissionalização no ensino médio foi gradualmente sendo abandonada. No final dos anos 1980 e na primeira metade dos anos 1990, especialmente após a promulgação da

Constituição Federal de 1988, inicia-se no Congresso Nacional o processo que daria origem à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Nessa fase, o modelo de ensino médio com ênfase profissionalizante já estava bastante reduzido no país, restrito principalmente às Escolas Técnicas Federais (ETFs), às Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e a poucos sistemas estaduais que ainda mantinham essa proposta formativa (Brasil, 2007).

No contexto das reformas educacionais e das disputas em torno do papel do Estado, torna-se evidente o confronto entre diferentes concepções de educação e de políticas públicas. Essa tensão é explicitada no Documento Base (Brasil, 2007), ao destacar que:

Na esfera educacional, a principal polêmica continuou sendo o conflito entre os que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, independentemente da origem socioeconômica, étnica, racial etc. e os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o estado que gasta muito e não faz nada bem feito (Brasil, 2007, pág.16).

A proposta original do segundo grau visava conectar conhecimento e prática de trabalho, mostrando a aplicação concreta da ciência nos processos produtivos. No entanto, essa ideia de formação integral foi gradualmente enfraquecida por conflitos de interesse entre educação pública e lógica privatista. Como resultado, o texto final aprovado pelo Congresso Nacional em 1996, o substitutivo Darcy Ribeiro, reafirmou a separação entre o ensino médio e a educação profissional, reforçando a histórica dualidade presente nessa etapa da educação básica (Brasil, 2007).

Segundo Zibas e Ferretti (2005), entre as reformas educacionais implementadas na década de 1990, aquelas voltadas ao ensino médio e técnico assumiram papel de destaque, em função, sobretudo, da atenção de organismos internacionais que passaram a considerar esse nível de ensino estratégico para o desenvolvimento econômico e social dos países periféricos.

Diante das transformações nas dinâmicas produtivas e nas exigências do mundo do trabalho, é fundamental que as instituições voltadas à educação profissional repensem sua função social, assumindo um papel proativo na formação integral dos sujeitos. Nesse sentido, torna-se essencial compreender as perspectivas históricas e os desafios contemporâneos dessa modalidade de ensino, como destacam Cordão e Moraes (2017):

[...] O pior é que a educação para o trabalho não esteve nem está ainda efetivamente pautada como um direito universal para os brasileiros. Esse entendimento, ainda vigente para muitos, reproduz o dualismo presente em nossa tradição nacional entre a educação para as "elites condutoras" e a "formação de mão de obra", sendo um forte empecilho para a concretização do mandamento constitucional, que entende claramente a abrangência da educação profissional sob a óptica dos direitos universais à educação e ao trabalho (Cordão & Moraes, 2017, pág.32).

O Decreto nº 2.208/1997, juntamente com o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), ficou conhecido como marco da Reforma da Educação Profissional. Esta reformulação estabeleceu, de forma normativa, a retomada do caráter propedêutico do ensino médio, desvinculando-o da formação técnica. Os cursos técnicos passaram a ser oferecidos separadamente, por meio de duas possibilidades: a concomitância, na qual o

estudante cursa simultaneamente o ensino médio e o curso técnico, mas com matrículas e projetos pedagógicos distintos, podendo ser na mesma instituição (concomitância interna) ou em instituições diferentes (concomitância externa); e a forma subsequente, voltada a estudantes que já tenham concluído o ensino médio (Brasil, 2007).

Como analisa Kuenzer (2010), embora o Decreto nº 5.154/2004 tenha restabelecido a possibilidade de articulação entre ensino médio e educação profissional, sua implementação tem sido limitada, não sendo suficiente para superar a dualidade estrutural historicamente presente na educação brasileira. Esse novo marco legal manteve as formas de oferta dos cursos técnicos nas modalidades concomitante e subsequente, previstas no decreto anterior (nº 2.208/1997), mas trouxe como principal avanço a reintrodução da possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio. Embora essa integração ainda não represente plenamente uma formação tecnológica ou politécnica, ela já incorpora princípios importantes que apontam nessa direção (Brasil, 2007).

Ademais, o ensino médio ainda carece de identidade clara nas redes públicas e privadas, sendo necessário atribuir-lhe um caráter formativo que assegure o desenvolvimento integral dos estudantes e supere a dualidade histórica entre a formação técnica, voltada às camadas populares, e a acadêmica, direcionada às elites.

Conforme dados atuais do Censo Escolar 2023, a EPT apresentou o maior crescimento entre as modalidades da educação básica nos últimos anos. No comparativo entre 2022 e 2023, as matrículas aumentaram de 2,1 milhões para 2,4 milhões, registrando uma elevação de 12,1%. As informações referem-se à etapa inicial da coleta estatística que foram divulgadas pelo MEC e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 22 de fevereiro (Inep, 2024, *recurso online*).

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021), representa um marco na consolidação dessa modalidade de ensino no Brasil. A norma reforça o papel da EPT na integração entre educação, trabalho, ciência e tecnologia, orientando itinerários formativos voltados às demandas do setor produtivo e da sociedade. Também propõe um currículo centrado no estudante e na formação integral, que articula competências técnicas e socioemocionais, valorizando a inovação, a interdisciplinaridade e a relação entre teoria e prática.

A resolução reafirma a flexibilidade da EPT ao permitir sua oferta nas formas integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio, com organização curricular baseada em eixos e áreas tecnológicas. Além disso, orienta o planejamento dos cursos considerando a articulação com o mundo do trabalho, a adoção de metodologias ativas de aprendizagem, o incentivo à pesquisa como princípio pedagógico e a valorização dos saberes prévios dos estudantes. Com isso, o documento fortalece perspectivas voltadas à inclusão, ao protagonismo discente e ao desenvolvimento humano, consolidando a EPT como estratégia relevante para o enfrentamento das desigualdades sociais e para a qualificação profissional (Brasil, 2021).

Os dados do Censo Escolar 2024 (Brasil, 2025) revelam um avanço expressivo nas matrículas da educação profissional e tecnológica na rede pública, especialmente nas esferas federal e estadual. O número de novas matrículas passou de 96 mil em 2023 para 229 mil em 2024, um crescimento 2,4 vezes maior que o do ano anterior. Essa expansão está em consonância com a Meta 11 do PNE, que prevê triplicar as matrículas na educação

profissional técnica de nível médio, assegurando qualidade e priorizando o setor público. Em 2024, o país atingiu 2,5 milhões de matrículas, demonstrando avanço significativo, ainda que aquém da meta de 4,8 milhões (Brasil, 2025).

Essa passagem histórica evidencia as transformações da educação profissional no Brasil, entre avanços e retrocessos, e ressalta a importância de compreender esse percurso para refletir sobre os sentidos da formação técnica e os desafios na construção de uma educação integrada, inclusiva e socialmente comprometida.

### **3.3 O Ensino Médio Integrado (EMI)**

O EMI propõe superar a fragmentação entre formação geral e técnica, unificando saberes acadêmicos, científicos e tecnológicos em um currículo integrado. Busca garantir formação humana integral e preparar os jovens tanto para a continuidade dos estudos quanto para o trabalho, embora sua implementação enfrente desafios como adaptação das escolas, formação docente e permanência estudantil.

Segundo Dante (2013), parte-se da compreensão de que, em uma sociedade pautada pela justiça social, a formação de todos os indivíduos deve ser omnilateral, integral e politécnica, assegurada de maneira pública, equitativa e sob a responsabilidade do Estado. O autor levanta uma questão profundamente pertinente ao refletir sobre os caminhos possíveis para uma formação mais justa e integral: seria viável avançar nesse sentido mesmo em uma sociedade marcada pelas desigualdades, como é o caso do Brasil, inserido em uma lógica capitalista e periférica? A partir desse questionamento, o estudo propõe o EMI como uma alternativa concreta e promissora, capaz de aproximar o ideal de formação omnilateral da realidade educacional, ao articular saberes técnicos e gerais de forma significativa e emancipadora (Dante, 2013).

Nesse cenário, Brasil (2007) aponta que a retomada do debate sobre a formação politécnica na educação básica suscita reflexões importantes acerca de sua viabilidade concreta na realidade atual. A análise mostra que as desigualdades socioeconômicas no Brasil dificultam a efetivação do EMI, pois muitos jovens trabalhadores precisam ingressar precocemente no mercado de trabalho, o que compromete sua permanência e aproveitamento escolar.

O ato de empreender a busca do conhecimento “sustenta-se na interrogação de como o ser humano transcende as limitações próprias de seu gênero e do ambiente social e natural, para atuar no curso de sua existência e de seu futuro”, tornando-se assim um “processo deliberado de apropriação da realidade, que leva à revelação dos desafios nos quais a capacidade de atuação pode encontrar seu sentido” (De Leon, 1993, p. 93, apud Ciavatta, 2008, p. 8).

Segundo Dante (2013), a partir da perspectiva teórica de Marx, Engels e Gramsci, compreende-se que os modelos formativos voltados à omnilateralidade, integralidade ou politécnica não preveem a profissionalização restrita como finalidade principal da educação voltada aos adolescentes. A ênfase, segundo esses autores, está no desenvolvimento da autonomia e emancipação humana. Assim, preparar precocemente o jovem para uma ocupação específica seria limitar suas potencialidades, reforçando uma formação unilateral e restritiva em detrimento de uma formação ampla, crítica e integrada às múltiplas dimensões do ser humano.

No contexto do EMI, essa perspectiva crítica sobre a profissionalização precoce é especialmente relevante. O modelo do EMI, ao articular a formação geral com a educação profissional, carrega o desafio de equilibrar as dimensões técnica, científica, ética e cidadã da formação dos estudantes.

De acordo com o relatório da OCDE, intitulado Engajando Empregadores na Educação e Treinamento Vocacional no Brasil: Aprendendo com Práticas Internacionais (OCDE, 2022), a reforma do ensino médio iniciada em 2017 tem como um de seus principais objetivos ampliar a EFP, prevendo triplicar as matrículas entre 2014 e 2024. Essa expansão busca aproximar a formação dos jovens das demandas do mundo do trabalho, mas depende de investimentos contínuos em qualidade. A valorização da EFP requer infraestrutura adequada, docentes qualificados e currículos integrados às necessidades atuais, de modo a promover melhores resultados educacionais e profissionais (OCDE, 2022).

Ainda, segundo a OCDE (2022), a pandemia agravou os efeitos da crise econômica já existente no Brasil, ampliando as desigualdades e afetando especialmente jovens e grupos vulneráveis no mercado de trabalho. Nesse cenário, a educação, em especial a EFP, torna-se estratégica para promover mobilidade social, inclusão e recuperação econômica, ao ampliar o acesso e alinhar a formação às demandas do trabalho.

A Figura 2 apresenta a distribuição dos estudantes brasileiros por quintil socioeconômico, nível de ensino e tipo de instituição (pública ou privada), com base em dados da OCDE (2021).

Figura 2 - Estudantes por quintil socioeconômico por nível de ensino e tipo de instituição no Brasil, 2018

Quintil socioeconômico em ordem crescente por domicílio, renda per capita	ECEC (CITE 01 e 02)		Educação elementar (CITE 1 e 2)		Ensino médio Educação (CITE 3)	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Até 20%	36,4%	8,5%	40,7%	7,2%	30,0%	5,3%
Mais de 20% até 40%	27,7%	14,7%	28,3%	13,7%	28,7%	9,8%
Mais de 40% até 60%	19,1%	15,7%	17,1%	16,4%	21,0%	14,3%
Mais de 60% até 80%	12,4%	22,6%	10,4%	22,6%	14,6%	23,9%
Mais de 80%	4,4%	38,5%	3,5%	40,0%	5,6%	46,7%

Fonte: Adaptado de OCDE (2021) pág. 33)

Segundo OCDE (2021), os dados que utilizam a divisão por quintis socioeconômicos oferecem um importante recurso analítico para compreender as desigualdades no acesso e na permanência dos estudantes no sistema educacional brasileiro. A classificação da população em cinco faixas de renda do 1º quintil (20% mais pobres) ao 5º quintil (20% mais ricos) permite identificar padrões de distribuição que revelam a segmentação social entre as redes pública e privada. No caso do Brasil, verifica-se que a maioria dos estudantes das escolas públicas pertence aos quintis mais baixos, salientando a forte presença de alunos oriundos de famílias com menor poder aquisitivo. Por outro lado, o acesso às instituições privadas, que exigem mensalidades não reguladas e contam com pouca oferta de subsídios ou bolsas públicas, permanece majoritariamente restrito aos quintis superiores.

Essa constatação é relevante para a presente pesquisa, pois reforça a necessidade de considerar a dimensão socioeconômica na análise da evasão escolar, especialmente no contexto do EMI, em que os desafios de permanência são potencializados por condições estruturais de desigualdade.

De acordo com a OCDE (2022), no relatório *Engajando Empregadores na Educação e Formação Profissional no Brasil*, alguns programas de EFP no ensino médio se destacam por seu caráter altamente seletivo, funcionando, em muitos casos, como um caminho privilegiado de acesso ao ensino superior. Um exemplo disso é que, em 2008, 38 das 50 escolas públicas com melhor desempenho no ENEM eram instituições de ensino profissionalizante. Diante desse cenário, muitos estudantes optam pela EFP não necessariamente com o objetivo de ingressar diretamente no mercado de trabalho, mas motivados pela busca de uma formação de qualidade que eleve suas chances de aprovação em universidades.

Nesse contexto, torna-se relevante refletir sobre a baixa adesão dos jovens brasileiros à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, indicador que revela limitações estruturais na valorização dessa modalidade formativa e aponta para a necessidade de políticas públicas que ampliem seu acesso e reconhecimento social.

Essa realidade é confirmada por dados da OCDE (2020), os quais apontam que, diferentemente da tendência observada em outros países da organização e economias parceiras, os estudantes brasileiros do ensino médio seguem predominantemente percursos acadêmicos. Em 2018, apenas 10% desses alunos estavam inseridos em programas de EFP, percentual consideravelmente inferior à média da OCDE, que atingia 37%.

Segundo a OCDE (2021), no contexto da reforma do ensino médio no Brasil, a área da EFP foi alvo de importantes mudanças voltadas à expansão de sua oferta, com a meta de triplicar as matrículas entre 2014 e 2024. A EFP passou a integrar de forma opcional o itinerário do ensino médio, permitindo maior flexibilidade e adaptação dos programas à realidade local. A reforma também flexibilizou a contratação de docentes, incluindo profissionais com experiência prática, mesmo sem formação formal.

A OCDE (2022) destaca a importância de soluções colaborativas para enfrentar os desafios da EFP no Brasil. Sugere desenvolver programas de EFP em parceria com atores sociais, como escolas e grandes empresas, para definir currículos e oferecer estágios. A organização destaca que empregadores do Sistema S já oferecem programas de EFP com resultados positivos para a inserção profissional. Por isso, considera estratégica a participação do Sistema S na reforma e nas discussões da EFP para garantir qualidade e efetividade no ensino.

Dessa forma, o EMI pode superar a dualidade entre cultura geral e formação técnica ao oferecer itinerários que unam inserção social e profissional com o direito à formação humana plena, valorizando saberes científicos, culturais, sociais e políticos para a formação crítica dos estudantes.

#### **4 CONCLUSÃO**

A análise desenvolvida neste estudo permite ampliar a compreensão do Ensino Médio Integrado (EMI) para além de sua caracterização normativa ou pedagógica, evidenciando-o como um campo estruturado por três dimensões interdependentes: a concepção curricular de integração, os marcos

regulatórios que orientam sua implementação e os condicionantes estruturais que limitam sua efetivação. Essa sistematização constitui uma das principais contribuições do estudo, ao oferecer um referencial analítico que permite compreender o EMI não apenas como proposta educacional, mas como arranjo institucional marcado por disputas conceituais, capacidades de gestão e desigualdades socioeconômicas.

Os resultados indicam que, embora o EMI represente um avanço relevante no enfrentamento da dualidade histórica entre formação geral e técnica, sua consolidação não depende exclusivamente do desenho curricular ou da ampliação da oferta. Ao contrário, evidencia-se que os principais entraves à sua efetivação estão associados à insuficiência de políticas de permanência, à fragilidade da formação docente e aos desafios institucionais para implementação de modelos integrados em contextos marcados por desigualdades estruturais. Nesse sentido, o estudo contribui ao demonstrar que a integração curricular, de forma isolada, não é suficiente para garantir trajetórias educacionais mais equitativas.

A partir dessa análise, sustenta-se que o EMI deve ser compreendido como uma estratégia cuja efetividade está diretamente relacionada à capacidade de articulação entre políticas públicas, gestão educacional e mecanismos de monitoramento e permanência estudantil. Essa perspectiva amplia o debate presente na literatura, ao deslocar o foco da discussão da dimensão estritamente pedagógica para a dimensão sistêmica e organizacional da política educacional.

Por fim, o estudo aponta como agenda de pesquisa a necessidade de investigações empíricas que analisem a implementação do EMI em contextos específicos, com ênfase em estratégias de gestão orientada por dados, práticas institucionais de permanência e mecanismos de redução das desigualdades. Tais abordagens podem contribuir para consolidar o EMI não apenas como proposta normativa, mas como política efetiva de promoção da equidade educacional no Brasil.

#### REFERÊNCIAS

Brasil. (1909). *Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909: Cria Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito*. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

Brasil. Ministério da Educação. (2000). *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino médio*. MEC. <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>

Brasil. (2004). *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Presidência da República.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. (2007). *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: Documento base*. MEC/SETEC.

Brasil. (2008). *Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008*. Presidência da República.

Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)*. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)

Brasil. (2016). *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Presidência da República. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=MPV&numero=746&ano=2016>

Brasil. (2017). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)

Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2021). *Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021: Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional e tecnológica*. <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-001-2021-01-05.pdf>

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2025, junho 30). *Matriculas na educação profissional aumentaram 12,1%*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-profissional-aumentaram-12-1>

Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base nacional comum curricular*. MEC. [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf)

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2013). *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. MEC.

Brasil. Ministério da Educação. (2025). *Censo escolar 2024: Relatório de infográficos*. <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/infograficos/censo-escolar-2024.pdf>

Ciavatta, M. (2008). A formação integrada: A escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Revista Trabalho Necessário*, 3(3). <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>

Lima, L. C. A. (2011). [Resenha do livro *Ensino médio e educação profissional: Desafios da integração*, organizado por M. Regattieri & J. M. Castro]. *Boletim Técnico do Senac*, 37(2), 77-78. <https://senacbts.emnuvens.com.br/bts/article/view/196>

Cordão, F. A., & Moraes, F. de. (2017). *Educação profissional no Brasil: Síntese histórica e perspectivas*. Senac São Paulo.

Costa, M. de O., & Silva, L. A. da. (2019). Educação e democracia: Base nacional comum curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240047. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240047>

Figueiredo, N. G. da S., & Salles, D. M. R. (2017). Educação profissional e evasão escolar em contexto: Motivos e reflexões. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95), 356-392. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500397>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2024). *PNAD contínua: O sistema educacional brasileiro 2024*. IBGE.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2025). *Educação 2024: Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua*. IBGE. [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102180\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102180_informativo.pdf)
- Kuenzer, A. Z. (2010). O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a década perdida? *Educação & Sociedade*, 31(112), 851-873.
- Moura, D. H. (2013). Ensino médio integrado: Subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Educação e Pesquisa*, 39(3), 705-720. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000300010>
- Muniz, F. (2024). *A reforma do ensino médio: Desafios e entraves de implementação na Escola Estadual Francisco Escobar nos anos de 2022 e 2023* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora).
- OCDE. (2021a). Organisation for Economic Co-operation and Development. *Education in Brazil: An international perspective*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/60a667f7-en>
- OCDE. (2021b). Organisation for Economic Co-operation and Development. *Reforma da avaliação nacional: Considerações essenciais para o Brasil* (OECD Education Policy Perspectives No. 34). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/333a6e20-en>
- OECD. (2022). Organisation for Economic Co-operation and Development. *Engaging employers in vocational education and training in Brazil: Learning from international practices*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d76a2fe6-en>
- Roldão, M. do C., & Almeida, S. de. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro\\_gestao\\_curricular.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf)
- Silva, K. N. P., & Ramos, M. (2018). O ensino médio integrado no contexto da avaliação por resultados. *Educação & Sociedade*, 39(144), 567-583. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018186794>
- Souza, L. B. P., Gontijo, F. R., Hansel, T. F., Silva, J. R. da, Rodrigues, M. C., Ribeiro, E. T., Queiroz, P. P. N. de, Ramos, G. C., Cardoso, N. A. do P., Fernandes, J. C. N., Barros, M. W. B., & Celuppi, F. E. M. M. (2023). Os desafios dos professores e gestores para o novo ensino médio. *International Journal of Scientific Management and Tourism*, 9(2), 1310-1325. <https://doi.org/10.55905/ijsmtv9n2-028>
- Zibas, D. M. L., & Ferretti, C. J. (2005). Ensino médio: Ciência, cultura e trabalho. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 182-184. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100018>