

Ensino Médio Integrado no Brasil: uma possibilidade para superar a dualidade histórica da educação profissional e tecnológica

Integrated Secondary Education in Brazil: a possibility to overcome the historical duality of professional and technological education

Educación Secundaria Integrada en Brasil: una posibilidad para superar la dualidad histórica de la formación profesional y tecnológica

Recebido: 14/01/2025 | Revisado:
25/03/2025 | Aceito: 27/04/2025 |
Publicado: 27/06/2025

Luiz Mário Lopes Cardoso
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3345-1188>
Instituto Federal Goiano
E-mail: luiz.cardoso@educ.go.gov.br

Heloísa Carneiro de Souza
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8173-875X>
Instituto Federal Goiano
E-mail: heloisia.carneiro@estudante.ifgoiano.edu.br

Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1587-0597>
Instituto Federal Goiano
E-mail: flavio.cardoso@ifgoiano.edu.br

Matias Noll
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1482-0718>
Instituto Federal Goiano
E-mail: matias.noll@ifgoiano.edu.br

Como citar: CARDOSO, L. M. L.; SOUZA, H. C.; CARDOSO, F. M. C. B.; NOLL, M. Ensino Médio Integrado no Brasil: uma possibilidade para superar a dualidade histórica da educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 01, n. 25, p.1-21 e18178, jun. 2025. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Este texto se propõe a analisar o processo histórico da dualidade na educação profissional brasileira. Pretende-se também avaliar a proposta do Ensino Médio Integrado (EMI) como modalidade de ensino que busca superar essa fragmentação histórica. O manuscrito foi elaborado por meio das bibliografias pesquisadas em duas bases de dados, escolhidas por atenderem os objetivos propostos e pelo rigor das produções científicas dos seus acervos, com recorte temporal definido entre 2005 e 2024. Os resultados apontam que, com a implementação do EMI, a educação profissional avançou consideravelmente na busca da formação geral do estudante. Assim, essa modalidade de ensino tornou-se uma real possibilidade de superação da dualidade histórica do ensino profissionalizante.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Processo Histórico; Ensino Médio Integrado; Dualidade Educacional; Integração Curricular.

Abstract

This paper aims to analyse the historical process of duality in Brazilian professional education. It also aims to evaluate the proposal for Integrated High School (IHS), as a teaching modality that seeks to overcome this historical fragmentation. The manuscript was prepared using bibliographies researched in two databases, chosen to meet the proposed objectives and because of the rigour of the scientific productions in their collections. The results show that with the implementation of IHS, vocational education has advanced considerably in the quest for general student formation. Thus, this teaching modality has become a real possibility of overcoming the historical duality of professional education.

Keywords: Professional and Technological Education; Historical Process; Integrated High School; Educational Duality; Curriculum Integration.

Resumem

Este texto tiene como objetivo analizar el proceso histórico de dualidad en la formación profesional brasileña. También se pretende evaluar la propuesta de Educación Secundaria Integrada (ESI), como modalidad de enseñanza que busca superar esta fragmentación histórica. El manuscrito fue elaborado a partir de bibliografías investigadas en dos bases de datos, elegidas para atender a los objetivos propuestos y al rigor de las producciones científicas en sus acervos, con un marco temporal definido entre 2005 y 2024. Los resultados indican que, con la implementación de la ESI, la formación profesional ha avanzado considerablemente en la búsqueda de la formación general de los estudiantes. De esta forma, esta modalidad de enseñanza se convirtió en una posibilidad real de superar la dualidad histórica de la formación profesional.

Palavras chave: Educação Profissional y Tecnológica; Proceso histórico; Enseñanza Secundaria Integrada; Dualidad Educativa; Integración Curricular.

1 INTRODUÇÃO

A educação profissional no Brasil tem sido historicamente marcada por uma dualidade que separa a formação geral da formação técnica, resultando em um modelo educacional fragmentado. Essa dualidade e fragmentação no ensino médio e na educação profissional precisam ser compreendidas não apenas em sua manifestação recente, mas também em suas raízes sociais, que estão diretamente ligadas à estrutura histórica da sociedade de classes e à consolidação do capitalismo, conforme discutido por Ciavatta e Ramos (2012).

Essa conjuntura é consequência de um processo histórico que manteve a divisão entre uma educação voltada para as elites, com foco na formação humanística, e outra destinada às classes trabalhadoras, direcionada ao aprendizado técnico e operacional. Tal separação não apenas reforça as desigualdades sociais, mas também limita as possibilidades de um desenvolvimento pleno dos estudantes, restringindo uma formação integral que permita tanto uma atuação cidadã quanto uma qualificação profissional abrangente (Souza; Cardoso; Cardoso, 2024).

Diante desse contexto, o Ensino Médio Integrado (EMI) desponta como uma possibilidade concreta de superação dessa dualidade histórica. Previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e fortalecido pelo Programa Nacional de Educação Profissional (Proeja), o EMI propõe uma integração entre a formação geral e a formação técnica. O princípio central do EMI reside na integração de diferentes saberes, propondo um currículo que elimine a fragmentação disciplinar

e promova uma visão totalizante e contextualizada da aprendizagem (Krugel; Lemos Junior, 2021).

Com base nisso, o presente artigo tem como objetivo analisar o processo histórico da dualidade educacional no âmbito do Ensino Profissional e avaliar como o EMI pode contribuir para superar essa fragmentação. Para tanto, foi feita uma revisão bibliográfica fundamentada em fontes selecionadas em duas bases de dados acadêmicas reconhecidas pela qualidade de suas produções científicas. Esse estudo busca compreender e avaliar se, com a implementação do EMI, essa modalidade de ensino pode de fato se efetivar no campo das práticas em sala de aula como uma possibilidade concreta para superar a dualidade histórica do ensino profissionalizante.

Para cumprir a proposta geral deste artigo, sua estrutura, além da introdução, foi organizada em quatro partes de modo a ampliar a análise. Na primeira parte, é apresentado o percurso metodológico, com o objetivo de expor os critérios de seleção e exclusão dos artigos e livros pesquisados. Na segunda parte, o foco é direcionado ao processo histórico da Educação Profissional no Brasil, com destaque para autores como Caires e Oliveira (2016); Cunha (2005) e Manfredi (2016). O objetivo dessa análise é compreender a origem e o desenvolvimento do ensino profissionalizante no país, bem como a dualidade que caracteriza essa modalidade de ensino. Na terceira parte, são discutidos o Decreto nº 5.154/2005 (Brasil, 2005) e a implantação do EMI, com base nos estudos de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), abordando suas implicações e seus desdobramentos. Por último, o artigo apresenta as considerações finais, que sintetizam as discussões realizadas ao longo do trabalho.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa e exploratória, com o propósito de alcançar os objetivos delineados. O trabalho começou com um levantamento bibliográfico teórico sobre o objeto em pauta, por meio de buscas feitas em duas bases de dados, Google Acadêmico e Portal Periódico Capes, selecionadas pela ampla gama de produções científicas presentes em seus acervos. Foram analisadas fontes teóricas relacionadas ao contexto histórico da Educação Profissional (EP), integração curricular, Ensino Médio Integrado (EMI) e suas perspectivas, além da leitura de obras clássicas para o embasamento teórico.

Os seguintes critérios de exclusão adotados para o material teórico da pesquisa incluem: (a) estudos publicados antes de 2005, ano da publicação do Decreto n. 5.154/2005; e (b) publicações que não estavam alinhadas ao tema central da pesquisa ou que não estavam disponíveis. Para inclusão, foram consideradas publicações que estavam no escopo da pesquisa e que obedeciam ao recorte temporal definido, de 2005 a 2024. Este estudo apresenta como limitação o fato de as revistas terem sido selecionadas de forma arbitrária pelos autores nas bases de dados.

O levantamento foi feito entre os dias 5 e 25 de dezembro de 2024, por dois revisores, de forma independente. Os descritores utilizados para a seleção dos artigos incluíram: “O Percurso Histórico da Educação Profissional”, “Ensino Médio Integrado”, “Dualidade” e “Formação Integral”. Para a busca, os descritores foram inseridos no campo "assunto", em português e inglês, utilizando aspas duplas. A filtragem foi processada pela categoria de artigos científicos, no idioma português, com periódicos revisados por pares. Após essa etapa, uma primeira triagem considerou título, resumo e palavras-chave, com uma avaliação independente feita por dois revisores.

Percorrido esse levantamento bibliográfico, selecionamos os artigos que mais se alinhavam ao objetivo do estudo, seguindo as seguintes etapas:

- (a) Etapa 1: Escolhemos três livros para leitura na íntegra;
- (b) Etapa 2: Google Acadêmico, foram lidos os títulos e resumos, restando 12 textos; em seguida, selecionamos cinco textos para leitura na íntegra;
- (c) Etapa 3: Capes, dos oito textos selecionados posteriormente à leitura do título e do resumo, somente três satisfizeram os critérios de inclusão para leitura integral.

Portanto, três livros foram selecionados e lidos na sua integralidade, dos 20 artigos pré-selecionados na primeira etapa, que consistiu na leitura do título e resumo, 12 textos foram excluídos e oito passaram para a segunda etapa e foram escolhidos para leitura na íntegra, de acordo com os critérios nominados e utilizados como fontes teóricas para a fundamentação do artigo (Tabela 1).

Tabela 1: Resultado dos artigos incluídos na busca

Base de dados	Total de publicações	Etapa 1	Excluídos	Etapa 2	Total de estudos selecionados
	Percurso 2005/2024	Leitura Título/resumo/palavras-chave	Não atenderam ao escopo da pesquisa	Leitura na íntegra	
Livros	3	3	0	3	3
Google acadêmico	12	12	7	5	5
Portal Periódicos Capes	8	8	5	3	3
Total	23	23	12	11	11

Fonte: Elaborada pelos autores da pesquisa (2025).

Assim sendo, os resultados foram apresentados com base na abordagem qualitativa de investigação e, analisados com a implementação do EMI, tendo a EP contribuído para a superação da dualidade histórica do ensino profissionalizante.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NOS DIVERSOS CONTEXTOS HISTÓRICOS

3.1.1 PERÍODO COLONIAL (1500 – 1822)

Ao analisar a história da educação profissional no Brasil, notam-se fortes indícios de escravidão na área educacional, especialmente no ensino profissionalizante. Trata-se de um período de intensa exploração, que perdurou por, aproximadamente, 400 anos, tendo sido iniciado no período colonial (1530) e estendido ao Império (1822-1889). Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), no Brasil, o escravismo e a discriminação em relação ao trabalho manual contribuíram para o enraizamento do dualismo, especialmente na área da educação. Dessa forma, o modelo de ensino oferecido à população apresentava um caráter dual, evidenciando as desigualdades sociais e educacionais. Essa duplicidade era caracterizada por uma educação geral destinada às elites dirigentes e por uma formação voltada para o trabalho manual destinada às classes trabalhadoras. O descaso das elites em relação à educação no Brasil torna-se evidente, considerando que, apenas na metade do século XX, o analfabetismo passou a ser uma preocupação das autoridades, resultando na formulação de políticas públicas (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2010).

Portanto, a colonização brasileira teve relações escravistas de produção, tendo sido desviada a mão de obra livre artesanal e da manufatura (Cunha, 2005). Esse distanciamento está diretamente relacionado à divisão de classes, uma vez que os escravos realizavam o trabalho manual, enquanto os homens livres se ocupavam com tarefas intelectuais, contribuindo para a categorização social. De forma similar, este comportamento influenciou a educação, dividindo-a em duas direções: a formação geral para os homens livres e a formação técnica para os trabalhadores manuais (Cardoso, 2023).

Segundo Cunha (2005), essa aversão em desfavor do trabalho manual transcende a herança da cultura ocidental e das elites. Para o autor, ela alcançava também os mestiços e brancos pobres, que mantinham proximidade social com os escravos. Embora tenham semelhanças de classe, esses grupos se sentiam constrangidos ao realizar um trabalho manual, pois essa tarefa era majoritariamente destinada aos escravos.

À vista disso, o período colonial caracteriza-se por uma estrutura instrutivo-educacional invisível e excludente, marcada pela discriminação em relação ao trabalho manual, que era predominantemente desempenhado pelos escravos e

pelas camadas mais pobres da população, visto serem privados de qualquer conforto e herança.

Por outro lado, a educação geral era dada prioridade à elite, pois a educação intelectual e humanista era estruturada e direcionada à classe social mais elevada, com o objetivo de atingir a elite colonial (Caires; Oliveira, 2016). Nota-se que a dualidade da educação tem suas raízes históricas e, no que diz respeito ao ensino profissional, essa divisão se torna inequívoca.

3.1.2 PERÍODO IMPERIAL (1822 – 1889)

Em 7 de setembro de 1822, D. Pedro I declarou a independência do Brasil do Reino Unido de Portugal, marcando o início do Período Imperial, tendo essa época sido marcada por diversas transformações políticas, econômicas e ideológicas no país. No entanto, no campo da educação, os avanços foram praticamente inexistentes. Segundo Cunha (2005), durante a formação do Estado Nacional, o sistema educacional brasileiro permaneceu inalterado por quase um século e meio. Nesse contexto, nenhuma iniciativa foi direcionada à educação dos trabalhadores braçais, prevalecendo a mentalidade de destinar aos desfavorecidos um ensino precário e limitado.

A falta de compromisso da elite e das autoridades brasileiras com a educação pública ficou evidente na aprovação tardia de um projeto de lei sobre a Instrução Pública no Império, sancionado apenas a 15 de novembro de 1827. Nesse ano, foi estabelecida pela primeira vez uma estrutura formal para o ensino público em diferentes níveis educacionais no Brasil (Caires; Oliveira, 2016).

Desde a formação da nação, a sociedade brasileira carrega um débito histórico para com a população trabalhadora, que, por séculos, teve acesso apenas a conhecimentos básicos voltados para a produção agrícola e urbana. Após um longo período e com um atraso de séculos em relação às nações europeias, o modelo educacional promovido pelo capitalismo foi implementado de forma limitada, restringindo-se às competências de leitura, escrita, cálculo e aprendizagem profissional (Ciavatta, 2008).

Essa dívida histórica tem raízes profundas no regime escravocrata que vigorou no Brasil. A desvalorização da educação dos trabalhadores está diretamente relacionada à escravidão. Para os intelectuais e elites do Império, a instrução dos trabalhadores era percebida como um meio de assistência, focado na disseminação de bons costumes (Cunha, 2005). Como consequência, a educação oferecida ao povo tinha um caráter predominantemente assistencialista e moralista.

Após quase quatro séculos de escravidão, a promulgação da Lei Áurea (Lei nº 3.533, de 13 de maio de 1888) marcou o fim formal de um dos períodos mais opressivos da história do Brasil. No entanto, a negligência em relação à educação persistiu, perpetuando a desigualdade social e a marginalização da classe trabalhadora. Durante a transição do Período Colonial para o Imperial, poucas medidas efetivas foram adotadas para reverter esse cenário. Mesmo quando a

educação passou a ser acessível à população, ela permaneceu associada a um ato assistencialista, desprovido de uma perspectiva de formação integral e humanizada (Cardoso, 2023).

3.1.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)

Os anos finais do Império e início da Primeira República, ou República Velha, no Brasil, foram marcados por profundas mudanças socioeconômicas, impulsionadas pela abolição da escravidão, pela implementação do projeto de imigração e pela expansão da economia cafeeira (Manfredi, 2016). Outros fatores relevantes incluem a ampliação dos monopólios agrários e a intensificação do capitalismo como consequência do processo de industrialização promovido pela crescente urbanização (Caires; Oliveira, 2016). Nesse cenário, a nova estrutura da sociedade brasileira, principalmente com o aumento da industrialização, exigiu a organização do trabalho, requerendo um trabalhador qualificado para atender às necessidades da indústria. Em resposta a essa transformação, tornaram-se necessárias a reestruturação e a ampliação do sistema de ensino profissional para formar trabalhadores assalariados e acompanhar as pressões desse novo cenário de trabalho e automação.

Sobre essas novas configurações, Manfredi (2016) aponta que a organização da educação profissional passou a atender não apenas os “desfavorecidos”, ou seja, os pobres, com uma formação assistencialista, mas também a oferecer uma formação técnica voltada para os trabalhadores assalariados e livres dos setores urbanos. Com essa nova reconfiguração do sistema educacional e com a criação do ensino profissionalizante, observa-se que o objetivo central era suprir as demandas do sistema capitalista. Nesse contexto, apesar da implementação desse novo modelo, essa modalidade de ensino permaneceu fragmentada e precarizada.

Com a Proclamação da República (1889), emergiram duas principais escolas de pensamento, a liberal e a positivista. Ambas se alinharam aos princípios da Igreja Católica, defendendo o ensino profissional voltado para os desafortunados, com uma abordagem tanto preventiva quanto corretiva (Cardoso, 2023). Essas vertentes ideológicas, sintonizadas com os valores do catolicismo, enfatizavam o ensino de ofícios manuais como um mecanismo de controle e disciplinamento das classes populares. Contudo, no âmbito da escolarização, é evidente que essas perspectivas reforçavam a dualidade educacional brasileira, oferecendo formações distintas às elites intelectuais e à classe trabalhadora: uma escola voltada à formação das elites e outra destinada à instrução prática e profissional dos trabalhadores.

Entre as mudanças significativas desse período no que se refere ao ensino profissional, destaca-se o marco histórico da transformação das escolas de aprendizagem em um sistema unificado conduzido durante o governo de Nilo Peçanha, em 1909 (Manfredi, 2016). Esse processo foi oficializado pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que regulamentou a criação de 19 Escolas de

Aprendizes Artífices, uma em cada capital dos estados brasileiros, com exceção do Rio Grande do Sul e do Distrito Federal. Tal ato consolidou Nilo Peçanha como o responsável pela institucionalização da Educação Profissional no Brasil (Caires; Oliveira, 2016).

Este cenário histórico levou à criação da rede federal de educação profissional, cuja origem está nas escolas técnicas e, posteriormente, nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e, por fim, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

3.1.4 ERA VARGAS (1930-1945)

Por meio desta análise histórica da educação brasileira, são evidenciados o descaso e a ausência de políticas públicas educacionais voltadas para a população, especialmente para os trabalhadores manuais. Considera-se que a sistematização e a ressignificação da escola para esse segmento ocorreram tardiamente, sendo consolidadas apenas durante a Era Vargas. Com o avanço da urbanização e da industrialização, a crescente demanda por uma força de trabalho mais qualificada impulsionou a busca pela educação formal.

Nesse contexto, Saviani (2008) afirma que, durante quase quatro séculos – isto é, nos quatro primeiros períodos da história educacional brasileira –, os sistemas escolares eram exclusivos das elites. Foi apenas a partir da década de 1930 que ocorreu um crescimento significativo, com o surgimento da escola de massa.

A criação em 1930 do Ministério da Educação e Saúde Pública desempenhou papel central na reorganização da educação brasileira. Sob a gestão do Ministro Francisco Campos, foram promovidas inúmeras alterações e ampliações no sistema educacional, realizadas pela edição de vários decretos. Esses decretos abordaram principalmente a reforma curricular e mudanças estruturais nas escolas primárias, secundárias e normais em todo o país (Caires; Oliveira, 2016).

No período do Estado Novo, em 1942, o Ministro Gustavo Capanema criou vários decretos-leis visando à organização da educação, denominados de Leis Orgânicas do Ensino. Essas propostas eram centralizadas na reestruturação do currículo do ensino industrial (Decreto nº 4.073/1942), (Brasil, 1942), secundário (Decreto nº. 4.244/1942), (Brasil, 1942), comercial (Decreto nº. 6.141/1943), (Brasil, 1943), normal (Decreto nº. 8.530/1946), (Brasil, 1946) e agrícola (Decreto nº. 9.613/1946), (Brasil, 1946). Houve modificação também nos ciclos de estudo (Decreto nº. 4.244/1942), (1942). O Quadro 1 mostra como ficou organizado o ensino nesta época.

Quadro 1: Organização do ensino no período do Estado Novo

DURAÇÃO	ENSINO PROFISSIONALIZANTE				ENSINO SUPERIOR
	Industrial	Comercial	Normal	Agrícola	ENSINO SECUNDÁRIO (clássico ou científico)
3 Anos	Técnico				Colegial
4 Anos	Básico				Ginasial
5 Anos	Primário				

Fonte: Melo (2012).

No contexto da educação profissional, a Reforma Francisco Campos não conseguiu aproveitar a oportunidade de instituir um sistema educacional equitativo e acessível a todos os brasileiros. Assim, foi mantida a dualidade estrutural que historicamente caracteriza a educação no país, reforçando a segregação entre a formação acadêmica e a formação técnica. Essa dualidade consistia em um sistema voltado ao trabalho manual para as classes populares e outro que qualificava para o trabalho intelectual, destinado às elites. Ao não superar essa divisão, a reforma acabou por reconhecê-la e oficializá-la, permanecendo a histórica separação entre as duas modalidades de ensino.

Nesse sentido, a política educacional do Estado Novo (1937-1945) legitimou essa estrutura escolar dualista, o que significa que o ensino de formação geral continuou sendo destinado às elites dirigentes, enquanto a formação técnica no ensino médio foi direcionada aos trabalhadores menos favorecidos, como destaca Manfredi (2016). Assim sendo, durante esse período, essa divisão escolar dualista tornou-se evidente e institucionalizada.

3.1.5 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE 1945 A 1985

Ao analisar o contexto histórico, observa-se a persistência de uma estrutura dualista na educação brasileira. De um lado, havia uma escola destinada à elite, que oferecia uma formação ampla e aprofundada, permitindo a continuidade dos estudos. Por outro, a educação voltada para as camadas menos favorecidas restringia-se ao ensino técnico, desprovido de uma base teórica, científica e humanística sólida, limitando as oportunidades de progressão acadêmica para os filhos da classe trabalhadora, direcionando-os exclusivamente para a aprendizagem de ofícios. A superação dessa desigualdade exigia uma reforma educacional abrangente e estruturante (Manfredi, 2016).

Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1961, esperava-se uma redução da dualidade estrutural no sistema educacional brasileiro. Contudo, essa expectativa não se concretizou, tendo permanecido a mesma conjuntura desigual. Ainda assim, a Lei possibilitou certa flexibilização na transição entre o ensino profissionalizante e o ensino secundário,

permitindo uma leve ampliação das possibilidades de articulação entre essas modalidades de ensino.

Durante o período de 1964 a 1985, a reforma do ensino fundamental e médio foi consolidada com a promulgação da Lei nº 5.692/71, que apresentava uma forte orientação tecnicista. O cerne dessa legislação estava voltado para as exigências do mercado de trabalho, priorizando a formação de técnicos para atender às demandas da indústria. Esse modelo educacional, influenciado por consultores americanos, foi amplamente impulsionado pelo regime militar, configurando uma imposição desse período, conforme destacam Caires e Oliveira (2016).

Durante o período (1964-1985), a reforma do ensino fundamental e médio foi consolidada pela promulgação da Lei nº 5.692/71, que apresentava uma forte tendência ao tecnicismo. Assim, o âmago dessa Lei era o mercado de trabalho, com uma visão tecnicista, conforme apontam Caires e Oliveira (2016). O objetivo era formar técnicos para atender às demandas das indústrias, orientados por consultores americanos, o que configurava uma imposição do regime militar.

Contudo, a obrigatoriedade da profissionalização imposta pelo regime militar não se sustentou por muito tempo, uma vez que tal imposição desconsiderava as especificidades da realidade educacional do país. Para Manfredi (2016), era impossível reestruturar toda a rede de ensino de 2º grau de forma a articular a educação geral com a formação profissional.

Diante disso, a legislação foi sendo modificada ao longo do tempo. Em 1982, foi promulgada a Lei nº 7.044, (Brasil, 1982), que alterou o artigo 1º da Lei nº 5.692/71, (Brasil, 1971), substituindo o termo “qualificação para o trabalho” pela expressão “preparação para o trabalho” em relação à profissionalização do ensino de 2º grau. De acordo com a legislação brasileira, (Brasil, 1982), o ensino de 1º e 2º graus tem como objetivo principal oferecer ao estudante uma formação que possibilite o desenvolvimento de suas potencialidades, promovendo sua realização pessoal, sua preparação para o mercado de trabalho e sua capacitação para o exercício consciente da cidadania.

No entanto, tal modificação não produziu mudanças significativas no contexto escolar da época, tendo em vista que as escolas não orientavam os estudantes a respeito dessas mudanças. Com isso, os estudantes permaneciam matriculados no ensino técnico, sem opção de escolha, pois não recebiam informações adequadas sobre as novas possibilidades proporcionadas pela educação secundária para a continuidade dos estudos.

3.1.6 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE 1985 A 2008: TRANSCURSO DA DEMOCRATIZAÇÃO

A história da educação brasileira foi marcada por disputas que impactaram significativamente seu desenvolvimento. Desde o primeiro Decreto nº 7.566/1909 até a Lei nº 11.741/2008, a Educação Profissional (EP) passou por sucessivas reformas, alterando sua finalidade, estrutura e currículo. Ao longo dessas mudanças,

prevaleceram os interesses da elite econômica, do mercado e de grupos políticos. Como a classe trabalhadora não participava dessas discussões nem era ouvida, suas demandas e necessidades raramente eram atendidas (Cardoso, 2023).

De acordo com Souza e Medeiros Neto (2021), diversos marcos históricos se destacam na evolução da educação profissional no Brasil. Em 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas pelo Decreto nº 7.566, enquanto em 1937 surgiram os Liceus Industriais por meio da Lei nº 378. Já em 1942, o Decreto nº 4.127 criou as Escolas Industriais e Técnicas, acompanhadas pelas Leis Orgânicas do Ensino, que estruturaram o Ensino Industrial, reformaram o Ensino Comercial e o Normal, instituíram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e propiciaram mudanças no Ensino Secundário. Em 1959, houve a criação das Escolas Técnicas Federais e, posteriormente, em 1994, veio a Lei nº 8.948, que promoveu a transformação gradual dessas escolas e das Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação e Tecnologia. Por fim, em 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Nessas circunstâncias, algumas reformas tornaram a Educação Profissional (EP) progressivamente obrigatória, mas, em certos momentos, também desautorizada. Um exemplo disso é a proposta do EMI, que passou por períodos de regulamentação e desregulamentação, como mostrado no Decreto nº 2.208/97. Esse vaivém de mudanças, impulsionado pelos interesses de grupos minoritários, contribuiu para a manutenção da dualidade educacional ao longo da história da educação.

Durante o período democrático iniciado em 1985, essas disputas não foram interrompidas, pelo contrário, foram intensificadas. Nos debates, os grupos dominantes, representantes do capital, defendiam uma educação técnica e segmentada para os trabalhadores, com o objetivo de atender rapidamente às demandas do mercado de trabalho. Por outro lado, estavam os defensores da educação pública e unificada. Nesse contexto, a teoria gramsciana propunha uma escola única inicial, baseada em uma cultura geral, humanista e formativa, que harmonizasse o desenvolvimento do trabalho intelectual (Manacorda, 2007).

Nesse sentido, nota-se a relevância dos intelectuais orgânicos para incentivar as classes excluídas a participar de políticas públicas emancipadoras e construir suas soberanias. Nesse cenário de disputas, os defensores de uma escola unitária argumentavam que sua implementação seria um passo crucial para superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual e entre instrução profissional e geral, como enfatizam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010). Assim, essa proposta visava à superação da fragmentação educacional que caracteriza a formação técnica no Brasil.

Com a promulgação da LDB 9.394/96, a classe dominante conseguiu aprovar o Decreto nº 2.208/97, que estabeleceu a Reforma do Ensino Técnico e inviabilizou a oferta do Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio. Portanto, as classes dominantes voltaram a prevalecer, mantendo um modelo de educação que atende a seus próprios interesses. Às classes desfavorecidas foi mais uma vez

negada uma formação integral, considerando que o Decreto nº 2.208/97 separava a formação acadêmica da educação profissional, atendendo principalmente aos interesses do empresariado e às recomendações de órgãos internacionais, em detrimento das demandas das entidades educacionais e da sociedade brasileira (Manfredi, 2016).

Por conseguinte, a educação no Brasil enfrentou inúmeros desafios relacionados às questões de natureza profissional durante o processo de democratização, especialmente na década de 1990. Observa-se, nesse período, um aprofundamento da dualidade educacional. Contudo, com a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a publicação do Decreto nº 5.154/2004 em 23 de julho, foram abertas novas perspectivas para a construção de uma formação integral voltada para a classe trabalhadora. Esse novo Decreto possibilitou uma reorganização da Educação Profissional, promovendo a integração dos conhecimentos técnicos com os saberes gerais, especialmente com a implementação do EMI. Posteriormente, a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, consolidou o desenvolvimento e a oferta do ensino médio de forma integrada.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) argumentam que a integração entre o ensino médio e o ensino técnico é uma necessidade histórica e social, fundamental para garantir uma educação tecnológica aos filhos da classe trabalhadora. Para os autores, essa integração é indispensável para a construção de uma formação humana integral. Trata-se, segundo eles, de uma condição essencial para a transição rumo ao ensino médio politécnico e para a superação da dualidade educacional, diretamente associada à superação da dualidade de classes. Nesse sentido, o EMI configura-se como uma proposta capaz de superar a dualidade educacional no ensino profissionalizante.

4 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A SUPERAÇÃO DA DUALIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O Ensino Médio Integrado (EMI) é uma modalidade de ensino oficialmente presente em muitas instituições, como institutos federais, Sistemas de Ensino, entre outras. Essa categoria de ensino é caracterizada pela incorporação de conhecimentos gerais e específicos, com o objetivo de proporcionar uma formação integral aos estudantes (Cardoso et al., 2022).

À luz da historicidade desse período, a origem recente da integração entre a formação geral e a educação profissional no Brasil, representada pela proposta do EMI, decorreu dos esforços para superar a histórica dualidade do ensino profissionalizante, além das lutas pela democracia e pela defesa da escola pública na década de 1980 (Ciavatta; Ramos, 2012). Nesse contexto, houve disputas intensas sobre os significados e as diretrizes das políticas educacionais, especialmente durante a elaboração do primeiro projeto de LDB de 1996, que foi pautado nos princípios educacionais estabelecidos pela Constituição de 1988. Esse processo contou com a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública,

o engajamento da comunidade acadêmica e o apoio de parlamentares ligados a partidos progressistas (Ciavatta, 2008).

Mesmo diante de tantos esforços, a implementação da proposta do EMI não foi oficializada. A esperança de todos era que, com sua aprovação, teria sido dado um passo fundamental na superação da dualidade na educação, mais precisamente no ensino profissional. Mas a luta continuou, pois essa persistência para a superação da dualidade da formação para o trabalho manual e outra persistência para o trabalho intelectual devem ser contínuas, sendo responsabilidade de toda a sociedade brasileira. No decorrer do tempo, com o engajamento da sociedade civil e dos educadores por uma escola pública única para todas as classes, começou a despontar o movimento do EMI, com a finalidade real de superação desse dualismo histórico e inaceitável na educação.

A educação é considerada uma condição essencial para o desenvolvimento econômico e a promoção da inovação tecnológica em uma sociedade. Nesse contexto, a importância atribuída a uma educação que busque a emancipação dos estudantes exige um planejamento educacional rigoroso, voltado para a formação igualitária, a garantia de oportunidades de ingresso e a disseminação do conhecimento científico e tecnológico em todas as camadas da população (Rodrigues, 2009).

O EMI caracteriza-se pela integração entre conhecimentos gerais e específicos, promovendo a construção de um currículo totalizante (Ramos, 2008). Nessa perspectiva, a concepção do EMI tem como base três sentidos principais: (1) o sentido da omnilateralidade, que propõe uma formação fundamentada na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo; (2) a vertente da integração, que enfatiza a inseparabilidade entre a Educação Profissional e a Educação Básica; e (3) a integração curricular, que articula conhecimentos gerais e específicos, configurando uma totalidade (Ramos, 2008).

De acordo com Araújo e Brito (2024), a integração curricular difere da simultaneidade curricular, uma vez que esta última estabelece uma separação entre a formação geral e a formação técnica no âmbito político-pedagógico. Por outro lado, a integração curricular propõe um currículo único e integral, fundamentado na lógica da formação integral e na articulação de diversos saberes necessários à produção da vida humana. Sob essa perspectiva, Ciavatta (2010) argumenta que o conceito de integração, no contexto da educação, assume o significado de plenitude, implicando o entendimento de que as partes constituem o todo e formam uma unidade. Além disso, Ciavatta destaca que o processo de ensino-aprendizagem é mediado por fatores sociais e históricos, sendo necessário compreender essas dinâmicas.

Com base nessa abordagem, Ciavatta, Frigotto e Ramos (2010) propõem duas problematizações centrais relacionadas à formação integrada: (1) Deve-se educar todos ou apenas uma minoria considerada mais apta ao conhecimento? e (2) Qual tipo de educação deve ser oferecida para atender às demandas da sociedade contemporânea? Os autores defendem o EMI como uma alternativa capaz de promover uma formação integrada voltada para a maioria dos estudantes,

garantindo maior equidade no acesso ao conhecimento, fortalecendo o processo de democratização da educação.

A preparação profissional no ensino médio é reconhecida como uma exigência da realidade socioeconômica contemporânea, mas sua legitimação legal apresenta um desafio ético significativo. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), a questão não se limita a atender a essa necessidade, mas também visa a transformar as condições que a originam. Nesse sentido, é imperativo, tanto do ponto de vista ético quanto político, assegurar que o ensino médio seja desenvolvido com uma base unitária, garantindo uma formação integral para todos os estudantes.

A definição de integração, contemplada na proposta do EMI, fundamenta-se na articulação entre educação geral e educação profissional em todos os espaços de preparação para o trabalho. Seja nos processos produtivos ou educativos, incluindo a formação inicial, o ensino técnico ou o ensino superior, busca-se superar a dicotomia histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual. Essa concepção adota o trabalho como princípio educativo, promovendo a incorporação da dimensão intelectual ao trabalho produtivo, formando sujeitos capazes de atuar tanto como trabalhadores qualificados bem como dirigentes e cidadãos críticos (Ciavatta, 2010).

A integração, principalmente no contexto do EMI, é tema central nas discussões sobre a superação da dualidade histórica que permeia a educação brasileira. O EMI, concebido sob uma perspectiva integral de formação, busca unificar o ensino técnico e a formação geral em uma base unitária. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), essa concepção é apresentada como um caminho necessário para transformar a realidade educacional e superar as barreiras que separam as dimensões propedêuticas e técnicas no ensino.

Ao reforçar a integração no Ensino Médio, almeja-se que a formação dos estudantes, especialmente da classe trabalhadora, alinhe-se à perspectiva da politécnica, tornando-se parte do cotidiano escolar. Nessa lógica, o EMI, ao adotar uma concepção integral de formação, configura-se como um instrumento de superação da dualidade educacional no ensino profissional. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), a integração do ensino médio ao ensino técnico, baseada em uma formação geral unitária, é fundamental para a transição para uma nova realidade. No entanto, essa mudança requer a superação de desafios significativos, especialmente no que se refere à inclusão efetiva de todos os estudantes interessados nessa modalidade de ensino.

A integração entre o ensino propedêutico de nível médio e o ensino técnico é apontada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) como essencial para que a educação tecnológica atenda às necessidades dos filhos das classes trabalhadoras. A articulação entre a formação geral e a técnica não apenas possibilita uma formação integral dos estudantes, mas também atua como mecanismo de ruptura com a dualidade histórica que marca a educação brasileira. Essa dualidade, caracterizada pela separação entre a educação voltada às elites e a formação técnica para os trabalhadores, é alvo de críticas constantes no debate educacional.

O Ensino Técnico articulado ao Ensino Médio, especialmente na modalidade integrada, é apresentado como uma alternativa que não apenas contribui para a sobrevivência econômica e a inserção social da juventude, mas também como uma

proposta educacional que, ao integrar diferentes campos do saber, torna-se essencial para o desenvolvimento pessoal dos jovens e para a transformação da realidade social em que vivem. Essa integração entre teoria e prática, trabalho manual e intelectual, cultura técnica e cultura geral, bem como entre interiorização e objetivação, representa um avanço conceitual e a concretização de uma proposta pedagógica alinhada à ideia de politecnia (Simões, 2007).

Nesse sentido, autores como Sant'Ana, Silva e Lemos (2018) também destacam a importância de construir um projeto de Ensino Médio que transcenda essa divisão histórica e coloque a pessoa humana como centro do processo educacional. Esse projeto educativo deve estar orientado para a formação integral, promovendo tanto o desenvolvimento técnico quanto o intelectual dos estudantes, com vistas a formar cidadãos plenos e profissionais capacitados para os desafios da sociedade contemporânea.

Sob esse ponto de vista, a revogação do Decreto nº. 2.208/97 (Brasil, 1997), e a promulgação do Decreto nº. 5154/04 (Brasil, 2004), que trata do EMI numa perspectiva de formação politécnica e escola unitária, trazem esperança para superar essa dualidade estrutural. Conforme o Decreto nº. 5.154/2004 (Brasil, 2004), o ensino médio será ofertado de forma integrada: concomitante, em que a formação profissional ocorre paralelamente, ou subsequente, se realizada após a conclusão do ensino médio.

O Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), tem como objetivo restaurar as condições jurídicas, políticas e institucionais que foram defendidas durante as contendas relacionadas à LDB-9.394/1996, (Brasil, 1996), na década de 1980. A partir desse momento, o caminho da disputa política e teórica determinará se conseguiremos superar o dualismo na educação brasileira ou se ele se tornará um aspecto permanente, dependendo do equilíbrio de forças entre os setores progressistas e conservadores (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2010).

O Decreto nº 5.154/04 (Brasil, 2004), tornou-se exequível com a promulgação da Constituição de 1988 e da LDB nº 9394/1996 e se consolidou com a sua publicação no dia 23 de julho de 2004. Com base no § 1º do art. 4º desse Decreto, a educação profissional técnica de nível médio pode ser oferecida de três formas distintas: a modalidade integrada, que é voltada para os alunos que finalizaram o ensino fundamental, em que a formação técnica e o ensino médio ocorrem na mesma escola com uma única matrícula; a modalidade concomitante, destinada àqueles que já terminaram ou estão cursando o ensino médio, com matrículas separadas para cada nível, que podem ser na mesma escola ou em instituições diferentes; e, por fim, a modalidade subsequente, que é direcionada exclusivamente para quem já completou o ensino médio (Brasil, 2004).

Para que os objetivos sejam efetivados nos processos educativos, é necessário que sejam estruturados com base na integração de conhecimentos no currículo, ou seja, por meio de um currículo integrado. Isso implica considerar o currículo como uma relação entre as partes e a totalidade na produção do conhecimento, abrangendo todas as disciplinas e atividades escolares (Ciavatta, 2014).

Ainda transcorreram várias mudanças, mas ainda continuam alguns gargalos e obstáculos na educação, precisamente no EMI, os quais têm dificultado a superação desse paradigma dual, incluindo a ausência de integração entre teoria e prática, disciplinas do núcleo comum e técnicas, o mundo do trabalho e os conteúdos ministrados, falta de contextualização, entre outros. É evidente a necessidade de superar essa abordagem tradicional de ensino. Assim, é necessário reconsiderar as práticas educacionais atuais em sala de aula. Em vez de reproduzir um ensino dual e separado, é necessário que os educadores compreendam o que é proposto pelo que preveem a vinculação e a integração dos conhecimentos de caráter geral e específico.

A concepção de integração no Ensino Médio representa uma proposta ousada e necessária para a democratização da educação e a superação da dualidade educacional. O EMI, ao unir a formação técnica e geral em uma base unitária, não apenas promove a inclusão dos filhos da classe trabalhadora no ensino tecnológico, mas também estabelece as bases para a construção de uma educação mais equitativa e humanista. Entretanto, a concretização dessa proposta exige esforços contínuos para superar os desafios políticos, pedagógicos e sociais que ainda dificultam sua implementação em larga escala. Somente com ações efetivas e sustentáveis será possível avançar na direção de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conexão entre o ensino secundário e a formação profissional tem sido historicamente marcada por uma visão dual e fragmentada, refletindo as desigualdades sociais desde o período colonial. Este cenário replicou a atribuição do trabalho manual para escravos e, posteriormente, para trabalhadores livres, enquanto o trabalho intelectual era reservado às elites. Embora a universalização da educação básica esteja prevista em lei, na prática, isso não ocorreu, sendo mantidas a separação entre a educação geral, voltada para a preparação para o ensino superior, e a formação destinada à inserção imediata no mercado de trabalho, alinhada às demandas produtivas (Ciavatta; Ramos, 2012).

Os desafios históricos enfrentados pela educação profissional no Brasil apontam para um modelo educacional dualista, que perpetuou desigualdades educacionais e limitou o acesso à formação integral dos estudantes. Nessa perspectiva, a implementação do EMI apresenta-se como uma possibilidade real de superar essa dualidade ao propor uma formação que articula os conhecimentos gerais e técnicos de forma integrada, oferecendo aos alunos uma formação ampla e emancipadora.

Os resultados deste estudo mostram que a implantação do EMI tem promovido avanços consideráveis na busca pela formação integral dos estudantes. Apesar das dificuldades ainda presentes, como a necessidade de maior investimento em infraestrutura, formação docente e políticas públicas para

ampliação do acesso, o EMI já se configura como uma alternativa concreta para a superação da fragmentação histórica do ensino profissionalizante no Brasil.

A integração curricular promovida pelo EMI não apenas prepara os estudantes para o mercado de trabalho, mas também contribui para sua formação como cidadãos críticos e participativos, capazes de transformar suas realidades sociais. Nesse sentido, o EMI não é apenas uma proposta pedagógica, mas um caminho viável para a construção de uma educação mais justa, inclusiva e emancipatória.

À guisa de conclusão, os resultados evidenciam que, com a implementação do EMI, a educação profissional tem avançado consideravelmente na busca por uma formação integral para os estudantes, configurando-se como uma possibilidade concreta de superação da dualidade histórica do ensino profissionalizante.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ana Letícia Couto; BRITO, Leonardo Leônidas de. O acesso ao Ensino Médio Integrado e o direito à educação básica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 3, n. 24, p. e14903, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2024.14903. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14903>. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRASIL. Decreto-lei nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1942. **Lei Orgânica do Ensino Industrial**. Rio de Janeiro. 1948. Disponível em: <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoindustrial.htm>. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. Decreto-lei nº. 4.244, de 9 de abril de 1942. **Lei orgânica do ensino secundário**. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 10 abr. 1942. Recuperado em 16 novembro, 2016, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL, Constituição de; BRASIL. Decreto-lei Nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. **Lei Orgânica do Ensino Comercial**. Diário Oficial da União, 1943.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946. **Lei orgânica do ensino normal**. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei n. 9.613/1946. **Lei Orgânica do Ensino Agrícola**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. **Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 out. 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da 104 educação nacional. Brasília, DF: 1997. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 2004. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República, 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1º jul. 2024.

BRASIL. MEC.SEMTEC. **Diretoria de Ensino Médio e Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica**. Síntese do processo de discussão com a sociedade sobre política da articulação entre Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio, visando à elaboração da minuta do decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 a 41 da LDB e revoga o Decreto n. 2.208/97. Brasília.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora. Monteiro. **Educação Profissional Brasileira: da colônia ao PNE (2004-2014)**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

CARDOSO, Luiz Mário Lopes. **O elo entre o ensino médio integrado e seus componentes curriculares**: um estudo de caso sobre práticas pedagógicas integradoras, Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano, Campus Ceres - GO, 2023.

CARDOSO, Luiz Mário Lopes; ROSA, Luciana Santos; NOLL, Matias; LIMA, Emmanuela Ferreira. Práticas pedagógicas integradoras: o elo entre ensino médio integrado e a formação integral. Educitec - **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 8, n: p. e185822, 2022. DOI: 10.31417/educitec.v8.1858. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1858>. Acesso em: 9 jan. 2025.

CASTAMAN, Ana Sara; HANNECKER, Lenir Antônio. Currículo Integrado: pensando o ensino integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 3, n. 05, 2017. DOI: 10.31417/educitec.v3i05.245. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/245>. Acesso em: 9 jan. 2025.

ClAVATTA, Maria. Formação Integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **O ensino médio integrado à educação profissional**: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba: SEED, 2008.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (org.) Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 83-106.

CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 6 jan. 2025.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27–41, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v5i8.45>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KRUGEL, Vanessa Cauê; LEMOS JUNIOR, Wilson. Políticas Públicas para a Educação Profissional no Brasil (1988-1998). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 20, p. e10386, 2021. DOI: 10.15628/rbept.2021.10386. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10386>. Acesso em: 11 jan. 2025.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna.** 2. ed. Campinas: Alínea, 2007.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história.** Jundiaí: Paco Editorial: 2016.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira. **História da Educação no Brasil.** 2. ed. Fortaleza: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. III. Universidade Aberta do Brasil – UAB. IV. Título. UAB/IFCE, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepções do Ensino Médio Integrado. In: Seminário da Secretaria Estadual de Educação, 2008, Pará. **Anais [...].** Pará: Secretaria de Educação, 2008. Disponível em:

<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 39, p. 15-15, 2014.

RODRIGUES, Elaine. O projeto de educação e a redemocratização nacional: em destaque o estado do Paraná de 1980. **Fundamentos históricos da educação no Brasil**, v. 2, Eduem, 2009.

SANT'ANA, Wallace Pereira; SILVA, Hugo Barros; LEMOS, Glen César. Ensino médio integrado à educação profissional: algumas concepções. **Revista Tecnia**, v. 3, n. 1, p. 68-89, 2018.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 10, p. 147-167, 2008.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Juventude e Educação Técnica**: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, p. 1-149, 2007.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil No Século XXI: Expansão e Limites. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 109–125, 2021. DOI: 10.36524/profept.v5i2.1222. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1222>. Acesso em: 9 jan. 2025.

SOUZA, Heloísa Carneiro de; CARDOSO, Luiz Mário Lopes; CARDOSO, Flávio Manoel Coelho Borges. Evasão e permanência na educação profissional: Evasión y permanencia en la educación profesional. **Revista Cocar**, v. 21, n. 39, 2024. DOI: 10.31792/rc.v21i39. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8271>. Acesso em: 11 jan. 2025.