REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: DESAFIOS PARA A INCLUSÃO SOCIAL E PROFISSIONAL NA ECONOMIA DEPENDENTE BRASILEIRA

INTEGRATED SECONDARY EDUCATION IN FEDERAL INSTITUTES: CHALLENGES FOR SOCIAL AND PROFESSIONAL INCLUSION IN BRAZIL'S DEPENDENT ECONOMY

Ciências Humanas • 26/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795597745

Jozafá Batista do Nascimento[1]

Uthant Benício de Paiva[2]

Tânia Gomes Façanha[3]

Jailson Juracy Souza de Macêdo[4]

José Francisco Oliveira[5]

RESUMO

O Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais constitui possibilidade de articulação entre formação geral, educação técnica e ampliação de direitos, embora sua efetividade dependa das condições sociais e econômicas em que se realiza. O estudo objetiva analisar criticamente os desafios para a inclusão social e profissional da juventude brasileira, considerando a inserção dependente da economia nacional. Desenvolveu-se pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, com leitura interpretativa de 54 publicações acadêmicas recentes e seis fontes normativas e estatísticas, consultadas até novembro de 2026. A análise foi organizada em eixos relativos à dualidade educacional, currículo integrado, ações afirmativas, permanência, acessibilidade, formação docente e trajetórias de egressos. Identificou-se que expansão de vagas não equivale a permanência e conclusão, enquanto a certificação técnica não garante inserção ocupacional protegida. As evidências sustentam a necessidade de combinar financiamento da assistência estudantil, integração curricular, escuta dos estudantes, acompanhamento longitudinal e políticas territoriais. Conclui-se que o Ensino Médio Integrado possui potencial inclusivo relevante, mas sua contribuição exige condições institucionais e articulação com estratégias mais amplas de desenvolvimento e trabalho digno.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Ensino Médio Integrado; Institutos Federais; Inclusão Social; Trabalho.

ABSTRACT

Integrated secondary education in Brazilian Federal Institutes offers opportunities to connect general education, technical training and social rights, although its effectiveness depends on the social and economic conditions in which it operates. This article critically examines the challenges to young people’s social and professional

inclusion in the context of Brazil's dependent economy. A qualitative bibliographic and documentary study was conducted through an interpretative review of 54 recent academic publications and six normative and statistical sources available by November 2026. The analysis addressed educational duality, integrated curricula, affirmative action, student retention, accessibility, teacher education and graduates' trajectories. The discussion indicates that increasing access does not automatically ensure retention or completion, while technical certification alone does not guarantee secure employment. The findings support stronger student assistance, curricular integration, student participation, longitudinal monitoring and territorially sensitive public policies. Integrated secondary education has meaningful inclusive potential, but its broader social contribution depends on adequate institutional conditions and coordination with development policies and decent work strategies.
Keywords: Vocational Education; Integrated Secondary Education; Federal Institutes; Social Inclusion; Work.

1. INTRODUÇÃO

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica modificou a geografia das oportunidades escolares no Brasil. A presença dos Institutos Federais em cidades médias, pequenas e em áreas historicamente afastadas dos centros universitários introduziu a possibilidade de cursar a educação básica articulada à formação técnica, à pesquisa e à extensão. Essa transformação, porém, não pode ser avaliada apenas pelo número de unidades ou matrículas: a democratização substantiva exige compreender quem ingressa, quem permanece, em quais condições estuda e quais trajetórias consegue construir depois da conclusão. Na realidade brasileira, marcada por desigualdades

territoriais, raciais e de renda, acesso formal e inclusão efetiva não são conceitos equivalentes. (Almeida; Oliveira, 2026; Barbosa; Lobregat; Lobão, 2023)

O Ensino Médio Integrado (EMI) expressa uma concepção formativa que procura recusar a separação rígida entre conhecimento geral e preparação profissional. Sua potência educacional está na articulação dos fundamentos científicos, históricos e culturais da produção com saberes técnicos, de modo que a formação não seja reduzida a treinamento para uma ocupação imediata. Essa promessa enfrenta instituições atravessadas por demandas sociais distintas, pressões de resultados rápidos e expectativas de empregabilidade. A literatura recente reafirma o caráter disputado da integração curricular e mostra que sua implementação depende de escolhas pedagógicas e políticas concretas, não de mera justaposição de disciplinas em uma matriz horária. (Cardoso *et al.*, 2025a; Oliveira; Correa filho, 2026)

O debate se torna mais complexo quando articulado à condição dependente da economia brasileira. Relações produtivas desiguais, heterogeneidade tecnológica, concentração de renda e posições subordinadas em cadeias de valor condicionam oportunidades ocupacionais e trajetórias juvenis. Não se pretende afirmar que a escola, por si só, reproduza mecanicamente essas relações ou que uma certificação técnica produza automaticamente emancipação. A questão consiste em investigar como uma instituição pública pode ampliar capacidades críticas e profissionais sem converter a formação integral em promessa individual de superação de contradições estruturais que ultrapassam o campo educacional. A categoria dependência é utilizada como ferramenta de interpretação histórica, cuja pertinência deve ser demonstrada

mediante mediações e não adotada como explicação universal. (Marçal da crus, 2026; Silva, 2025)

O trabalho permanece central à organização da vida social, mas as formas contemporâneas de contratação, digitalização e distribuição de riscos deslocam continuamente as fronteiras da qualificação. Mudanças tecnológicas podem abrir possibilidades de aprendizagem e inovação, ao mesmo tempo que reforçam modalidades precárias de emprego e exigem competências fragmentadas. Nesse cenário, há tensão entre uma educação que promove leitura crítica dos processos de produção e outra orientada pela adaptação individual a exigências variáveis do mercado. O EMI não deve ignorar necessidades profissionais reais; precisa, contudo, conectá-las à compreensão das relações de trabalho, dos direitos, das tecnologias e das possibilidades de participação social. (Simonard *et al.*, 2025; Scapin *et al.*, 2025)

A inclusão social compreende pelo menos quatro dimensões interdependentes: condições de ingresso, apoio material e pedagógico para permanência, reconhecimento das diferenças e participação na vida escolar. Políticas de ação afirmativa ampliam oportunidades para grupos historicamente excluídos, mas não eliminam despesas com transporte, alimentação, conectividade, materiais, cuidado familiar e eventuais jornadas de trabalho. Estudantes que chegam com histórias escolares desiguais podem necessitar de acompanhamento contínuo sem que isso justifique interpretações deficitárias sobre suas capacidades. Pesquisas em instituições federais apontam a importância de examinar conjuntamente cotas, assistência estudantil, experiência curricular e razões de interrupção da trajetória. (Barbosa; Lobregat; Lobão, 2023; Souza; Vieira, 2025; Fujimoto; Serra, 2025)

A dimensão profissional tampouco se esgota em contabilizar inserções imediatas no primeiro emprego. Para parte dos egressos, o ensino técnico possibilita renda, autonomia e atuação em atividades produtivas locais; para outros, torna-se base para ingresso no ensino superior, empreendedorismo coletivo, trabalho familiar ou mudanças de projeto de vida. A permanência de vínculos territoriais e as condições concretas da economia regional condicionam essas alternativas. Por essa razão, discutir inclusão profissional requer acompanhar trajetórias diversificadas, condições de ocupação, continuidade de estudos e qualidade dos vínculos, evitando opor artificialmente formação para o trabalho e formação para a cidadania. (Silva; Oliveira, 2025; Lima *et al.*, 2026; Ferreira; Martins, 2025)

O marco jurídico recente alterou elementos relevantes desse cenário. A Lei nº 14.723/2023 atualizou a política de reserva de vagas; a Lei nº 14.914/2024 instituiu a Política Nacional de Assistência Estudantil; e a Lei nº 14.945/2024 redesenhou diretrizes do ensino médio. Esses instrumentos devem ser interpretados de modo articulado, respeitando suas competências, seus públicos e os processos de implementação. A alteração normativa é condição relevante, mas não evidência suficiente de efetividade: direitos dependem de financiamento, desenho institucional, transparência dos critérios e acompanhamento dos resultados. No EMI, reformas curriculares podem afetar o tempo disponível para integração, especialmente quando se distingue habilitação profissional de formação geral. (Brasil, 2023; Brasil, 2024a; Brasil, 2024b; Godinho; Martins, 2025)

A presente investigação parte do problema: em que medida o Ensino Médio Integrado ofertado pelos Institutos Federais pode

ampliar inclusão social e profissional em uma economia dependente e quais obstáculos limitam essa potencialidade? A pergunta não pressupõe resposta dicotômica entre sucesso e fracasso da Rede Federal. Procura compreender as condições pelas quais a instituição pública amplia direitos, produz experiências formativas integradoras e enfrenta desigualdades, sem confundir suas realizações com a superação das estruturas econômicas mais amplas. Tal recorte reconhece a coexistência de avanços institucionais e limites históricos, evitando tanto idealização quanto desqualificação genérica da modalidade.

O objetivo geral é analisar criticamente as potencialidades e os desafios do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais para a inclusão social e profissional da juventude brasileira, considerando o contexto da dependência econômica. Especificamente, pretende-se discutir as bases da formação humana integral; relacionar expansão e acesso às políticas de permanência; examinar integração curricular, docência e acessibilidade; problematizar a relação entre qualificação e inserção ocupacional; e construir parâmetros de avaliação que combinem direitos, aprendizagem e trajetórias de egressos. O estudo assume abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, delimitada às fontes efetivamente consultadas, sem produzir dados de campo inexistentes.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Dualidade Educacional, Formação Humana e Sentido da Integração

A dualidade educacional brasileira se manifesta quando grupos sociais diferentes recebem oportunidades desiguais de apropriação

do conhecimento científico, cultural e técnico. A separação entre formação geral e treinamento operacional tem dimensão histórica, mas reaparece em propostas contemporâneas que oferecem currículos empobrecidos a jovens considerados destinados à inserção precoce no trabalho. O EMI procura disputar essa lógica ao tratar conhecimento e técnica como dimensões de um mesmo processo social. A ruptura, entretanto, não se realiza por proclamação: depende de acesso efetivo a laboratórios, tempo de estudo, docentes preparados e condições materiais de aprendizagem. (Cardoso *et al.*, 2025a; Oliveira, 2024)

A integração não significa eliminar diferenças epistemológicas entre matemática, história, linguagens, ciências da natureza e componentes profissionais. Significa construir relações relevantes entre esses campos a partir de problemas que exijam investigação, interpretação e ação. Um curso técnico em informática, por exemplo, pode estudar algoritmos juntamente com organização do trabalho, vieses de dados e acesso desigual às tecnologias. Um curso de agropecuária pode relacionar processos biológicos, uso do solo, estruturas fundiárias e segurança alimentar. O critério de integração reside na compreensão ampliada do objeto, e não no uso de um único tema decorativo em várias disciplinas. (Ribeiro; Cardoso, 2025; Ramos; Magalhães, 2025)

A formação humana integral pressupõe tratar o estudante como sujeito de direitos e produtor de cultura, e não exclusivamente como futuro ocupante de uma função. Essa concepção inclui dimensões intelectuais, éticas, estéticas, corporais, científicas e políticas; por isso, a presença das artes, da literatura e das ciências humanas na formação técnica não é acessória. Quando tais áreas são vistas como obstáculos à profissionalização, a própria ideia de ensino integrado é

restringida. Pesquisas recentes que examinam o ensino de arte e suas disputas na educação profissional mostram a relevância de defender espaços curriculares capazes de desenvolver percepção, crítica e expressão. (Immianovsky, 2025; Carvalho; Bastos, 2025)

A palavra integração também pode ser apropriada por modelos de gestão que se limitam a otimizar horários, indicadores ou competências prescritas. É necessário distinguir integração pedagógica, que enfrenta fragmentações do conhecimento, de integração administrativa, que apenas agrupa ofertas escolares. Programas de parceria público-privada podem acrescentar recursos e experiências, mas devem ser examinados quanto à definição dos conteúdos, da avaliação e das finalidades educacionais. A questão fundamental é saber quem decide o que vale aprender e a que interesses a organização curricular responde. (Bueno, 2025; Pelissari; Gerva, 2025)

A pedagogia integrada exige trabalho coletivo, mas não deve depender de voluntarismo docente. Planejamento institucional, jornadas compatíveis, tempos comuns de estudo e mecanismos de avaliação são condições para que projetos interdisciplinares não fiquem restritos a episódios isolados. Da mesma forma, um trabalho de investigação que articula saberes pode produzir aprendizagem significativa sem que a instituição o transforme em prova automática de integração de todo o curso. A análise precisa relacionar experiências concretas à matriz curricular e aos objetivos formativos de longo prazo. (Flôres; Pizzato, 2025; Pucheu; Deconto, 2025)

A proposta de superar a dualidade enfrenta um dilema adicional: a formação profissional é socialmente necessária, sobretudo quando

famílias dependem de renda do trabalho, mas a pressão por retorno econômico rápido pode orientar escolhas que restrinjam horizontes intelectuais. O desafio não é negar a profissionalização nem idealizar uma escola desvinculada da vida material. É garantir que a qualificação ofereça capacidade de compreender, participar e eventualmente transformar as relações de produção, sem aprisionar o estudante à ocupação inicialmente escolhida. Essa perspectiva é particularmente importante em economias com mudanças tecnológicas rápidas e oferta regional instável de empregos. (Scapin *et al.*, 2025; Cardoso *et al.*, 2025a)

Finalmente, o conceito de integralidade exige uma avaliação que ultrapasse aprovação em componentes técnicos. É pertinente observar se estudantes articulam conceitos científicos e experiências sociais, se participam de projetos, se reconhecem problemas ambientais e laborais e se conseguem projetar continuidade de formação. Nenhuma medida isolada representa essa amplitude; indicadores quantitativos e registros qualitativos devem ser complementares. O EMI é uma possibilidade institucional de enfrentamento da segmentação formativa, não um resultado assegurado pela denominação do curso (Oliveira; Correa filho, 2026; Bandeira; Rodrigues, 2026).

2.2. Economia Dependente, Trabalho e Formação da Juventude

A noção de economia dependente descreve uma inserção histórica subordinada em circuitos internacionais de produção, tecnologia, comércio e finanças. No caso brasileiro, setores de elevada capacidade tecnológica convivem com ocupações de baixa remuneração, informalidade e grande desigualdade de acesso a oportunidades. Uma interpretação crítica da formação profissional

deve considerar essa heterogeneidade: a existência de postos altamente qualificados não implica que todos os egressos encontrem inserção equivalente, tampouco que a oferta de cursos determine sozinha a transformação produtiva. A dependência opera como condição estruturante, mediada por política industrial, território, classe, raça e decisões estatais. (Silva, 2025; Marçal da crus, 2026)

O conceito de superexploração do trabalho, utilizado por correntes da teoria da dependência, contribui para discutir condições de remuneração, intensificação e reprodução social, mas seu uso exige precisão. Não basta atribuir toda precariedade a uma única causa ou desconsiderar diferenças entre atividades econômicas. Na análise educacional, interessa compreender por que promessas de empregabilidade podem coexistir com vínculos frágeis e restrita mobilidade ocupacional. Para o EMI, isso implica oferecer fundamentos para avaliar criticamente direitos, remuneração e organização do trabalho, além das habilidades requeridas por empregadores. (Silva, 2025; Simonard *et al.*, 2025)

A atualização tecnológica intensifica contradições da qualificação. Ferramentas digitais, automação e inteligência artificial podem ampliar possibilidades de pesquisa, desenho de soluções e participação em redes de conhecimento. Entretanto, a distribuição dos benefícios depende de infraestrutura, propriedade, acesso a dados e capacidade local de produzir tecnologia. O risco pedagógico está em confundir familiaridade com plataformas e aplicativos com autonomia tecnológica. Formação integral exige que estudantes compreendam princípios de funcionamento, implicações sociais, segurança e limites de aplicações, especialmente quando as

soluções são importadas de outros contextos produtivos. (Vieira; Moura, 2025; Simonard *et al.*, 2025)

A discussão sobre empregabilidade frequentemente individualiza responsabilidades pelo desemprego. Ao afirmar que oportunidades dependem exclusivamente de competências individuais, desconsidera-se a estrutura de criação de postos, as condições macroeconômicas e os mecanismos de discriminação. Isso não diminui a importância de ensinar conhecimentos profissionais robustos; redefine, porém, o alcance das promessas pedagógicas. Uma educação pública socialmente comprometida deve preparar para a atuação profissional e para a leitura de sua realidade, esclarecendo que fracassos de inserção não podem ser automaticamente interpretados como falhas do estudante ou do docente. (Scapin *et al.*, 2025; Oliveira; Silva, 2025)

O vínculo entre cursos técnicos e arranjos produtivos locais oferece oportunidades de interlocução, estágios e pesquisa aplicada, mas pode restringir currículos quando o planejamento se torna resposta exclusiva a demandas empresariais de curto prazo. Uma instituição pública precisa considerar vocações territoriais e, simultaneamente, atuar para diversificá-las. Cursos de meio ambiente, agropecuária e tecnologias da informação, por exemplo, podem contribuir para cadeias de maior valor agregado, economia solidária e inovação social. O critério público de pertinência inclui sustentabilidade, direitos e necessidades coletivas, não apenas volume de vagas ofertadas no mercado. (Carvalho; Zotti; Brandt, 2025; Cruz; Medeiros, 2025)

Na Amazônia, o debate ganha especificidade: mobilidade fluvial ou rodoviária, presença de comunidades tradicionais, desigualdade

digital, atividades extrativas e diferentes formas de produção convivem com centros urbanos e serviços públicos diversos. A transferência de modelos curriculares concebidos para grandes regiões metropolitanas pode produzir inadequações. A inserção territorial dos campi permite trabalhar conhecimentos relevantes para biodiversidade, gestão pública e atividades comunitárias, desde que as populações locais sejam interlocutoras do planejamento e não meras destinatárias de projetos previamente definidos. (Oliveira; Araujo, 2025; Lima *et al.*, 2026)

O limite analítico de uma concepção dependencista aplicada à educação reside no risco de determinismo. O fato de a economia apresentar dependência estrutural não torna irrelevantes escolhas institucionais e políticas públicas. Ao contrário, investimentos, cotas, assistência estudantil, pesquisa e extensão podem ampliar possibilidades concretas, ainda que não dissolvam relações macroeconômicas. A análise precisa identificar mecanismos observáveis: quem se beneficia de políticas, quais barreiras são removidas, que conhecimentos circulam e como são afetadas as trajetórias dos jovens (Marçal da crus, 2026; Almeida; Oliveira, 2026).

2.3. Institutos Federais, Territorialização e Direito à Educação

Os Institutos Federais reúnem, em um mesmo projeto institucional, educação básica, educação profissional, ensino superior, pesquisa e extensão. A articulação desses níveis cria possibilidades de circulação de conhecimentos e de participação de estudantes do ensino médio em ambientes de investigação. Contudo, o princípio de verticalização também impõe desafios organizacionais: docentes podem atuar em níveis diversos, compartilhar laboratórios e administrar agendas complexas. O potencial formativo depende de

coordenação e de critérios transparentes de prioridade, especialmente para que estudantes da educação básica não ocupem posição secundária na gestão dos recursos. (Carvalho; Mororó, 2026; Brondani; Ramos; Paniz, 2025)

A capilaridade territorial da Rede Federal permite presença pública em localidades onde a oferta de formação técnica integrada era escassa. Esse avanço precisa ser lido com atenção às condições de acesso: a distância entre moradia e campus, a inexistência de transporte regular e custos cotidianos podem transformar uma vaga formalmente acessível em oportunidade materialmente distante. Portanto, a escolha de localização e a organização de turnos não são decisões meramente logísticas. Integram a política de democratização, pois influenciam frequência, pontualidade, participação em atividades complementares e possibilidade de conclusão. (Oliveira; Araujo, 2025; Almeida; Oliveira, 2026)

A oferta escolar pública constitui uma forma de infraestrutura social, mas seus efeitos dependem de serviços complementares. Alimentação, bibliotecas, conectividade, atendimento educacional especializado e equipes multiprofissionais atuam na criação de condições de estudo. Quando essas funções são interpretadas como despesas periféricas, a instituição corre o risco de ampliar ingressos sem garantir trajetórias sustentáveis. A política de permanência deve ser pensada desde o planejamento institucional, com avaliação de demanda, financiamento previsível e acompanhamento respeitoso das necessidades estudantis. (Bonfim; Cavalcanti, 2026; Brasil, 2024a)

A diversidade de cursos é igualmente estratégica. A mesma formação técnica pode ter sentidos profissionais diferentes conforme a região: agricultura familiar, serviços de saúde,

manutenção industrial, tecnologias digitais e gestão ambiental respondem a circuitos de produção e demandas públicas distintos. A relação com o território não deve significar submissão automática ao mercado existente, pois regiões com baixo dinamismo econômico também necessitam de educação científica de excelência. Nesse caso, a função social do Instituto pode ser ampliar horizontes produtivos e culturais, formando pessoas aptas a intervir em problemas locais complexos. (Carvalho; Zotti; Brandt, 2025; Lima *et al.*, 2026)

A integração entre ensino, pesquisa e extensão pode gerar experiências em que conhecimentos do currículo dialogam com demandas comunitárias. Projetos de mapeamento de necessidades territoriais, educação fiscal, economia solidária ou soluções tecnológicas apropriadas permitem aos estudantes exercitar investigação e responsabilidade pública. É necessário, entretanto, diferenciar participação educativa de substituição de trabalho técnico por mão de obra estudantil gratuita. Os projetos devem prever supervisão, segurança, acesso equitativo e avaliação pedagógica, de modo que a extensão fortaleça a formação sem reproduzir precariedades. (Pivello; Vieira, 2025; Cruz; Medeiros, 2025)

A cultura institucional influencia a efetividade desses processos. Regras de comunicação, valores de cooperação, possibilidades de participação discente e reconhecimento de equipes técnico-administrativas podem favorecer ou dificultar o acesso aos recursos formativos. Uma escola que declara compromisso com inclusão, mas organiza serviços sem diálogo com estudantes, tende a produzir barreiras silenciosas. A gestão democrática demanda escuta organizada, prestação de contas e capacidade de revisar

práticas; não se limita à existência formal de representações. (Brondani; Ramos; Paniz, 2025; Bonfim; Cavalcanti, 2026)

Ao analisar os Institutos Federais, deve-se evitar inferir homogeneidade nacional a partir de um campus ou de uma única série estatística. Tamanho, cursos, infraestrutura, condições do município e trajetórias de expansão variam significativamente. Indicadores agregados são úteis para mapear padrões, mas podem ocultar grupos em situação de desvantagem. A unidade analítica precisa ser explicitada em cada comparação: rede, instituição, campus, curso, turma ou coorte de ingresso. Essa cautela é condição para avaliações responsáveis e para transferências fundamentadas de experiências entre unidades (Brasil. MEC, 2026; Barbosa; Lobregat; Lobão, 2023).

2.4. Acesso, Reserva de Vagas e Justiça Educacional

A política de reserva de vagas procura enfrentar desigualdades históricas de acesso às instituições federais. Sua importância não reside em supor incapacidade de grupos contemplados, mas em reconhecer que processos seletivos ocorrem sobre oportunidades prévias muito distintas. Renda, qualidade da escola de origem, condições de transporte, tempo para estudo e experiências de discriminação influenciam preparação e participação. A atualização legislativa de 2023 integra esse debate ao contemplar públicos e critérios definidos na legislação federal, cujo acompanhamento requer publicidade de editais e mecanismos acessíveis de verificação. (Brasil, 2023; Almeida; Oliveira, 2026)

O êxito de ações afirmativas não pode ser examinado apenas pela taxa de ocupação das vagas. É necessário observar permanência,

progressão curricular, participação em pesquisa e extensão, conclusão e experiências de pertencimento. Quando estudantes ingressantes por diferentes modalidades enfrentam barreiras distintas, respostas institucionais indiferenciadas podem reforçar desigualdades em vez de reduzi-las. Dados por modalidade de ingresso precisam ser interpretados com sensibilidade às diferenças socioeconômicas e sem transformar características individuais em explicações simplistas de rendimento. (Barbosa; Lobregat; Lobão, 2023; Fujimoto; Serra, 2025)

A experiência pesquisada no Instituto Federal do Acre, Campus Rio Branco, oferece proximidade temática para a discussão da permanência na região amazônica. O estudo de Barbosa, Lobregat e Lobão examina cotas, assistência estudantil e trajetórias em cursos integrados, permitindo afirmar que a democratização do ingresso exige ações institucionais continuadas. Não é legítimo extrapolar automaticamente seus percentuais para outros campi ou períodos, mas é pertinente reconhecer que a mesma política de acesso produz efeitos mediados por condições locais e pelo conjunto de apoios oferecidos ao estudante. (Barbosa; Lobregat; Lobão, 2023)

A justiça educacional também envolve comunicação acessível sobre o processo de seleção. Editais extensos, cronogramas rígidos, exigências documentais e canais digitais complexos podem criar obstáculos para candidatos com menor acesso à informação. A revisão dos procedimentos de matrícula pode reduzir desistências anteriores ao início das aulas sem flexibilizar indevidamente a verificação dos critérios legais. A organização de atendimentos, a divulgação em escolas públicas e a disponibilidade de orientação para famílias devem ser tratadas como componentes da política de

acesso e não apenas como tarefas burocráticas. (Almeida; Oliveira, 2026; Brasil, 2023)

Uma vez assegurado o ingresso, é fundamental que a linguagem da política de cotas não produza marcação permanente de estudantes. O pertencimento escolar depende de relações em sala de aula, reconhecimento das experiências e tratamento digno nos serviços institucionais. Indicadores de desempenho merecem atenção, mas não devem servir para naturalizar expectativas baixas sobre qualquer grupo. É mais produtivo investigar condições pedagógicas e materiais que podem ser modificadas, construir apoio acadêmico e compartilhar responsabilidades pelo processo de aprendizagem. (Fujimoto; Serra, 2025; Souza; Vieira, 2025)

A avaliação de igualdade de oportunidades exige acompanhar a interseção entre renda, raça, gênero, deficiência, território e trajetória escolar anterior. Essas dimensões não se somam mecanicamente e tampouco autorizam rótulos homogêneos; indicam a necessidade de políticas capazes de responder à diversidade de barreiras. Iniciativas de assistência estudantil, apoio pedagógico e acessibilidade devem dialogar entre si para impedir que estudantes precisem repetir sua situação inúmeras vezes para diferentes setores. A confidencialidade e a autonomia estudantil devem orientar o uso institucional de informações sensíveis. (Souza; Pieczkowski; Vieira, 2025; Almeida; Melo, 2025)

A expansão do acesso só se converte em inclusão social duradoura quando os estudantes podem participar plenamente da vida acadêmica. A presença em projetos científicos, competições, eventos e atividades culturais não pode depender exclusivamente da capacidade de custear deslocamentos ou equipamentos. A lógica

distributiva precisa considerar que igualdade formal de oferta pode coexistir com desigualdade de aproveitamento. Assim, instrumentos de seleção e apoio para oportunidades extracurriculares merecem transparência, com atenção a quem fica de fora e às razões da não participação (Ferreira; Martins, 2025; Almeida; Oliveira, 2026).

2.5. Permanência, Êxito e Trajetórias Educacionais

A evasão é fenômeno de múltiplas determinações, que pode envolver dificuldades de aprendizagem, relações escolares, necessidade de renda, adoecimento, deslocamento e incompatibilidade entre expectativas e curso. Não se deve confundir abandono, cancelamento, transferência, retenção e conclusão fora do tempo previsto, porque cada situação exige uma resposta específica. Estudos sobre o EMI demonstram a relevância de analisar os registros institucionais juntamente com as razões informadas pelos estudantes, evitando explicar todas as interrupções por um fator único. (Souza; Vieira, 2025; Silva; Oliveira; Pilatti, 2025)

A transição do ensino fundamental para o integrado altera exigências de tempo, avaliação, autonomia e deslocamento. Alguns estudantes encontram maior densidade de conteúdos e formas de organização do estudo distintas das vivenciadas anteriormente. A psicologia histórico-cultural oferece subsídios para compreender esse processo como experiência social de desenvolvimento, e não como simples incapacidade individual. A adaptação pode ser acompanhada por acolhimento, tutoria, orientação de estudos e práticas docentes que explicitem progressivamente critérios e expectativas. (Câmara; Duarte; Anjos, 2026)

A retenção deve ser interpretada além da reprovação em uma disciplina. Em cursos com matrizes extensas e componentes integrados, a sequência de pré-requisitos e a oferta limitada de determinadas unidades curriculares podem prolongar trajetórias. Para estudantes que trabalham ou dependem de transporte intermunicipal, o aumento do tempo de curso representa custo social significativo. Uma instituição comprometida com êxito precisa analisar a progressão por coortes e identificar barreiras curriculares passíveis de revisão, sem comprometer aprendizagem nem substituir critérios pedagógicos por metas puramente estatísticas. (Fujimoto; Serra, 2025; Peixoto *et al.*, 2026)

A assistência estudantil responde a necessidades materiais que podem afetar a continuidade dos estudos, mas não deve ser apresentada como mecanismo isolado de combate à evasão. Auxílios de transporte e alimentação podem remover obstáculos importantes; dificuldades de aprendizagem, discriminação e desorganização curricular exigem outras iniciativas. A Política Nacional de Assistência Estudantil, instituída em 2024, oferece marco para integrar ações, observadas as condições de implementação e de financiamento. A avaliação deve considerar cobertura, continuidade do benefício e articulação com o ensino, evitando confundir pagamento efetuado com resultado educacional assegurado. (Brasil, 2024a; Barbosa; Lobregat; Lobão, 2023)

Indicadores agregados de conclusão precisam ser confrontados com a experiência de grupos específicos. Uma média institucional pode melhorar enquanto estudantes de determinada localidade ou condição social enfrentam risco elevado de abandono. Análises que consideram o entorno territorial, como pesquisas sobre efeito de vizinhança, ajudam a lembrar que trajetórias escolares são

atravessadas por transporte, infraestrutura e oportunidades do lugar onde se vive. Entretanto, associação territorial não deve ser tomada como destino individual; serve ao planejamento de respostas educacionais e sociais localizadas. (Peixoto *et al.*, 2026; Oliveira; Araujo, 2025)

A escuta dos estudantes que interrompem o curso é fonte fundamental para construir políticas preventivas, desde que não se reduza a um formulário aplicado no momento do cancelamento. Muitas dificuldades se acumulam antes da decisão de sair e podem ser percebidas em frequência irregular, isolamento, mudanças de rendimento e ausência de participação. O acompanhamento precisa ser ético, não punitivo e orientado à oferta de ajuda. Também deve reconhecer que alguns deslocamentos de trajetória refletem escolhas legítimas, não necessariamente fracasso institucional. (Souza; Vieira, 2025; Silva; Oliveira; Pilatti, 2025)

Uma política de permanência consistente combina monitoramento, apoio pedagógico, assistência, acessibilidade e participação familiar quando pertinente. Essa combinação exige governança: quem identifica uma dificuldade, quem pode intervir, quais informações podem ser compartilhadas e como se avalia a resposta? Sem coordenação, estudantes podem circular entre setores recebendo orientações incompatíveis. O objetivo não é criar vigilância generalizada, mas oferecer caminhos acessíveis para que necessidades sejam acolhidas antes de se converterem em ruptura escolar (Bonfim; Cavalcanti, 2026; Sena neto; Tavares, 2026).

2.6. Currículo Integrado, Interdisciplinaridade e Prática Docente

A integração curricular depende de relações pedagógicas construídas ao longo do curso. Um projeto interdisciplinar isolado pode ser valioso, mas não comprova que a matriz superou a fragmentação entre formação geral e formação profissional. É necessário examinar planos de ensino, avaliação, práticas laboratoriais, projetos e participação docente na definição de problemas comuns. Pesquisas sobre currículos de diferentes redes indicam que os formatos de integração são diversos e vinculados à história institucional e às possibilidades concretas de cooperação. (Duarte; Machado; Lima, 2025; Ribeiro; Cardoso, 2025)

A formação inicial de professores da educação profissional é heterogênea. Há docentes com trajetórias em licenciaturas e profissionais que ingressam com sólida formação técnica, mas sem estudo pedagógico sistemático. Essa pluralidade pode enriquecer a escola quando acompanhada de formação continuada, reflexão sobre juventudes e construção coletiva de propostas. Em sua ausência, contudo, podem surgir dificuldades na mediação didática, na avaliação e no trabalho com estudantes de formações escolares distintas. (Castaman; Souza; Brito, 2025; Nicacio; Colares; Conceição, 2025; Dantas, 2025)

A interdisciplinaridade exige identificar relações epistemológicas reais. Quando um tema é explorado por matemática, sociologia e tecnologia, cada campo deve contribuir com conceitos próprios para explicar o problema em maior profundidade. Atividades superficiais em torno de um mesmo título podem produzir sensação de colaboração sem aprendizagem integrada. Experiências no ensino médio do Pará mostram a pertinência de discutir os caminhos concretos da interdisciplinaridade no cotidiano docente, sempre

observando que resultados de um campus são situados. (Ramos; Magalhães, 2025)

A participação de equipes pedagógicas, bibliotecas, assistência estudantil e profissionais de apoio amplia possibilidades de planejamento. O currículo integrado não é responsabilidade exclusiva de um professor inovador: pressupõe condições para a comunidade escolar reconhecer objetivos compartilhados e dificuldades que atravessam disciplinas. Estudos sobre integração entre docentes e equipes multiprofissionais indicam a importância dessa articulação, especialmente nos casos em que obstáculos à aprendizagem ultrapassam o espaço da aula. (Bonfim; Cavalcanti, 2026; Brondani; Ramos; Paniz, 2025)

Avaliar a formação integral exige mais do que provas de reprodução de conceitos. Portfólios, projetos de investigação, relatórios de práticas e debates podem revelar a capacidade de articular fundamentos e contextos sociais. Tais instrumentos, entretanto, precisam de critérios explícitos, oportunidades equitativas de participação e devolutivas que promovam aprendizagem. A avaliação não pode transferir para o estudante o custo de carências institucionais, como laboratórios insuficientes, horários incompatíveis ou falta de materiais. (Pucheu; Deconto, 2025; Oliveira; Henrique, 2026)

Os cursos que vinculam conteúdos à realidade local oferecem possibilidades promissoras de integração. Em agropecuária, projetos podem discutir sistemas produtivos, gestão ambiental, relações de trabalho e tecnologias apropriadas; em administração, questões de tributação, cidadania e finanças públicas; em saúde, prevenção de riscos e organização dos serviços. A potência dessas experiências

está na análise crítica dos problemas e no desenvolvimento de conhecimentos que possam ser transferidos para outros contextos, não na repetição de tarefas rotineiras. (Flôres; Pizzato, 2025; Pivello; Vieira, 2025)

As ferramentas digitais podem apoiar a investigação coletiva, a produção de materiais e o acesso a fontes, mas não substituem intencionalidade pedagógica. Uma prática com inteligência artificial deve considerar vieses, autoria, privacidade, possibilidade de erro e desigualdade de acesso. A inovação não se mede pela quantidade de aplicativos empregados; seu valor depende da relação entre objetivos educacionais, participação dos estudantes e desenvolvimento de capacidades críticas (Vieira; Moura, 2025; Pessoa; Nascimento, 2026).

2.7. Inclusão, Acessibilidade e Pluralidade de Sujeitos

A inclusão de pessoas com deficiência envolve acessibilidade arquitetônica, comunicacional, curricular, tecnológica e atitudinal. A matrícula representa uma etapa importante, mas não é prova de participação plena. Quando avaliações, laboratórios e visitas técnicas são planejados sem antecipar necessidades de acessibilidade, o estudante pode ficar formalmente incluído e materialmente excluído. Uma política institucional precisa dialogar com as pessoas interessadas, evitar soluções genéricas e garantir recursos técnicos compatíveis com as práticas de cada curso. (Almeida; Melo, 2025)

A experiência de estudantes com transtorno do espectro autista no EMI exige compreender especificidades individuais sem reduzir sujeitos a diagnósticos. Organização dos ambientes, previsibilidade, comunicação clara e negociação de adaptações podem apoiar o

processo, mas devem ser avaliadas caso a caso. Estudos que articulam inclusão e exclusão nessa modalidade ajudam a evidenciar que a presença física em sala pode coexistir com isolamento pedagógico ou social. A resposta deve combinar escuta, formação docente e apoio institucional, preservando autonomia e privacidade dos estudantes. (Souza; Pieczkowski; Vieira, 2025)

Diferenças raciais e territoriais não são aspectos periféricos da aprendizagem. Experiências de preconceito, desigualdade de acesso digital, deslocamentos e responsabilidades familiares podem afetar participação em atividades extracurriculares e desenvolvimento de vínculos. A escola inclusiva precisa construir respostas coletivas, sem converter os estudantes em objetos de exposição de suas condições sociais. A gestão democrática deve assegurar espaços seguros de representação, prevenção de discriminação e acompanhamento das situações relatadas. (Almeida; Oliveira, 2026; Ferreira; Martins, 2025)

A formação humana integral também inclui abordagens de gênero, cultura e expressão artística. Conteúdos relativos à participação das mulheres, diversidade cultural e violência podem contribuir para compreender relações sociais que atravessam o trabalho, desde que tratados com rigor e respeito. A exclusão desses temas sob argumento de que não pertencem à formação técnica empobrece a análise das condições reais de vida. O currículo precisa manter coerência científica e promover ambientes onde estudantes possam investigar problemas sociais de modo responsável. (Cruz; Medeiros, 2025; Immianovsky, 2025)

O direito à aprendizagem requer estratégias para estudantes que chegaram com oportunidades escolares desiguais, sem criar trilhas curriculares permanentemente inferiores. A recuperação paralela, a

monitoria e o ensino colaborativo podem contribuir quando articulados ao currículo e às necessidades identificadas. Não é adequado atribuir a uma suposta cultura de origem a responsabilidade por dificuldades que podem decorrer da organização didática ou de barreiras institucionais. A inclusão demanda avaliação pedagógica contínua, preservação de altas expectativas e oferta proporcional de apoio. (Câmara; Duarte; Anjos, 2026; Sena neto; Tavares, 2026)

O reconhecimento de diferentes trajetórias também abrange estudantes da Educação de Jovens e Adultos e trabalhadores que retornam à escola. Embora o presente artigo focalize o Ensino Médio Integrado regular, experiências de integração na EJA-EPT ajudam a questionar políticas construídas para um estudante abstrato, com disponibilidade integral de tempo e apoio familiar estável. O princípio pedagógico é comum: relacionar conhecimentos científicos e experiências sociais, respeitando as especificidades de públicos e modalidades. (Almeida; Pires, 2025)

A inclusão efetiva deve ser aferida pela possibilidade de participação em todas as dimensões formativas. Uma instituição pode ter laboratório acessível e ainda oferecer eventos sem intérprete, processos seletivos pouco claros ou atividades externas impossíveis de frequentar. Por isso, as avaliações precisam envolver diferentes setores e escutar usuários dos serviços. Listas de conformidade são importantes, mas devem ser complementadas por narrativas de barreiras efetivamente vivenciadas e por registros de providências tomadas (Almeida; Melo, 2025; Souza; Pieczkowski; Vieira, 2025).

2.8. Inclusão Profissional, Egressos e Projetos de Futuro

A inserção profissional é um dos sentidos da educação técnica, mas sua avaliação deve incluir qualidade do vínculo, estabilidade, direitos e relação entre atividade e formação. Uma proporção de egressos empregados pode ocultar subocupação, rotatividade elevada ou contratação sem proteção social. Estudos de acompanhamento de concluintes permitem observar trajetórias plurais, combinando trabalho, ensino superior e mudanças de área. Assim, a análise da inclusão profissional não deve resumir-se à ocupação registrada em um único momento posterior à formatura. (Silva; Oliveira, 2025; Santos; Rocha, 2025)

A expectativa familiar sobre o EMI pode reunir aspirações de ascensão educacional, certificação técnica e ingresso universitário. Essas motivações não são mutuamente excludentes. Para muitos jovens, especialmente os primeiros de suas famílias a frequentar uma instituição federal, a escola amplia repertórios de futuro e redes de sociabilidade. O acompanhamento das expectativas precisa valorizar a voz estudantil e reconhecer que projetos se modificam diante de experiências escolares e condições econômicas. A instituição não deve tratar continuidade de estudos como desvio do propósito técnico, nem ocupação imediata como destino obrigatório. (Ferreira; Martins, 2025; Alves; Santiago; Carvalho, 2025)

O vínculo com atividades produtivas familiares, observado em estudos sobre egressos de cursos integrados em agropecuária, demonstra que a inserção profissional pode assumir formas não captadas por indicadores convencionais de emprego formal. Aplicação de técnicas em unidades familiares, cooperativas, associações e iniciativas comunitárias também compõe o mundo do trabalho. Sua avaliação deve considerar autonomia, sustentabilidade e geração de capacidades produtivas, evitando reduzir o impacto

social da educação às contratações em empresas de maior porte. (Lima *et al.*, 2026)

Acompanhar egressos exige um desenho metodológico cuidadoso. Questionários podem ter baixa taxa de resposta, especialmente entre pessoas que mudam de endereço ou enfrentam maior vulnerabilidade. Resultados obtidos apenas com participantes voluntários podem super-representar trajetórias bem-sucedidas. É importante combinar estratégias de contato, definir coortes e divulgar limitações, protegendo dados pessoais. Pesquisas de egressos são essenciais, mas sua função não é produzir propaganda institucional: precisam oferecer informação confiável sobre alcances e lacunas da formação. (Silva; Oliveira, 2025; Santos; Rocha, 2025)

Os cursos técnicos podem contribuir para projetos de trabalho autônomo, cooperativo ou empreendedor, mas a educação não deve transferir aos indivíduos a responsabilidade de compensar insuficiências do desenvolvimento regional. A valorização de iniciativa e criatividade precisa ser acompanhada da análise de financiamento, redes de apoio, regulação, proteção social e riscos econômicos. A economia solidária oferece horizonte relevante para experiências educativas coletivas, sem que sua presença deva ser presumida como saída universal para a escassez de empregos. (Cruz; Medeiros, 2025; Scapin *et al.*, 2025)

Projetos de futuro são atravessados pela geografia das oportunidades. Em alguns municípios, o emprego correspondente à habilitação técnica é escasso, exigindo deslocamento ou mudança de área. Em outros, vínculos com organizações comunitárias e serviços públicos podem abrir possibilidades de atuação local. A escola deve orientar estudantes sobre esses cenários com

transparência, oferecer contato com diferentes trajetórias de egressos e discutir escolhas formativas sem prometer resultados que não controla. (Carvalho; Zotti; Brandt, 2025; Schramm; Silva, 2026)

Ao articular inclusão social e profissional, interessa observar a ampliação da capacidade de decisão. Um egresso pode escolher continuar os estudos, aceitar determinada ocupação ou desenvolver trabalho em sua comunidade com maior acesso a informação e domínio técnico. Essa autonomia não elimina desigualdades materiais, mas constitui dimensão relevante da formação. A qualidade institucional, portanto, deve ser examinada não apenas pela inserção econômica imediata, mas pela possibilidade de construir caminhos sustentáveis e de exercer direitos em diferentes espaços sociais (Alves; Santiago; Carvalho, 2025; Oliveira; Correa filho, 2026).

3. METODOLOGIA

Esta investigação caracteriza-se como estudo qualitativo, exploratório e analítico, fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental de orientação crítico-interpretativa. A unidade principal de análise é a relação entre a proposta formativa do Ensino Médio Integrado, as condições institucionais de inclusão e a organização do trabalho na economia brasileira. Não foram aplicados questionários, realizadas entrevistas ou coletadas informações individuais em instituições específicas. Consequentemente, o artigo não apresenta indicadores de campo inéditos nem afirma demonstrar impactos causais do EMI sobre salários, empregabilidade ou mobilidade social.

O levantamento de fontes foi realizado em novembro de 2026, mediante buscas dirigidas em portais editoriais de revistas científicas, especialmente a Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, e em páginas de outras publicações da área de educação, políticas públicas e estudos do trabalho. Foram utilizadas combinações em português dos termos ensino médio integrado, institutos federais, formação humana integral, evasão, permanência, cotas, assistência estudantil, currículo integrado, capitalismo dependente, mundo do trabalho e egressos. A pesquisa não foi concebida como revisão sistemática; não se efetuou rastreamento exaustivo em todas as bases nem se registrou protocolo prévio.

Foram privilegiadas publicações de 2022 a novembro de 2026, com identificação editorial verificável e pertinência a pelo menos um dos eixos do artigo. O repertório utilizado na discussão reúne 54 trabalhos acadêmicos publicados entre 2023 e 2026, complementados por seis fontes normativas ou estatísticas recentes consultadas em portais institucionais. A seleção tem natureza intencional e interpretativa, não amostral ou representativa de toda a produção científica. Por isso, o número de documentos citados descreve o material efetivamente mobilizado, mas não deve ser interpretado como resultado de busca sistemática com controle formal de duplicidades e triagem independente.

As fontes normativas foram consultadas em páginas oficiais da legislação federal, abrangendo a Lei nº 14.723/2023, a Lei nº 14.914/2024 e a Lei nº 14.945/2024. Os materiais estatísticos compreenderam informações da Plataforma Nilo Peçanha relativas ao ano-base 2025 e publicações do Inep sobre a coleta e a apresentação de dados do ensino médio e da educação profissional.

Esses materiais são utilizados para contextualização institucional e definição conceitual de indicadores, não como base de uma análise estatística original sobre todos os campi. (Brasil, 2023; Brasil, 2024a; Brasil, 2024b; Brasil. MEC, 2026; Brasil. Inep, 2025; Brasil. Inep, 2026)

O tratamento analítico foi organizado em eixos: (a) dualidade e formação humana integral; (b) dependência econômica e relações de trabalho; (c) democratização do acesso e ações afirmativas; (d) permanência e êxito; (e) currículo, docência e acessibilidade; (f) trajetórias profissionais e vínculos territoriais; e (g) avaliação de políticas e governança. Cada eixo foi examinado mediante comparação de concepções, identificação de tensões e explicitação de implicações práticas. O procedimento não corresponde a metanálise, síntese quantitativa ou análise temática com dupla codificação, etapas que não foram executadas.

Na interpretação da literatura, diferencia-se o que os textos se propõem a investigar daquilo que seus resultados permitem concluir. Estudos de caso não foram tratados como representativos de toda a Rede Federal; dados de órgãos oficiais foram vinculados a seus anos-base; e conceitos provenientes da teoria da dependência foram usados como categorias de análise, não como evidências empíricas automáticas. Quando a presente investigação propõe instrumentos de avaliação ou medidas de gestão, tais enunciados são identificados como recomendações analíticas, não como políticas já implantadas ou testadas pelos autores deste artigo.

A delimitação das fontes recentes não elimina a relevância histórica de teorias e leis anteriores, mas conduz à discussão de sua permanência por meio de pesquisas e atualizações normativas contemporâneas. A perspectiva crítica considera que os fenômenos

educacionais são mediados por relações sociais e institucionais, exigindo conexão entre níveis macroestrutural, organizacional e biográfico. Evita-se, assim, explicar evasão somente por renda ou inserção profissional exclusivamente por currículo, sem observar as interações e as possibilidades de ação institucional.

Quanto aos aspectos éticos, foram usados documentos publicados e registros editoriais acessíveis, sem coleta de dados pessoais identificáveis de estudantes ou trabalhadores. Não se reivindica aprovação por comitê de ética ou autorização de acesso a bancos restritos que não ocorreram. As limitações do delineamento incluem seleção não exaustiva da bibliografia, concentração de parte expressiva das publicações em periódico especializado, heterogeneidade dos métodos dos trabalhos reunidos e ausência de dados primários. A contribuição esperada é uma síntese argumentativa crítica capaz de formular hipóteses e parâmetros para pesquisas empíricas futuras.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES OU ANÁLISE DOS DADOS

4.1. Entre Expansão Institucional e Democratização Substantiva

A bibliografia mobilizada permite distinguir três planos do processo de inclusão: expansão de oportunidades, apropriação dessas oportunidades e conversão da formação em capacidades e direitos. O primeiro pode ser descrito por matrículas, cursos e unidades; o segundo depende de trajetórias de permanência e participação; o terceiro exige examinar aprendizagens e caminhos posteriores. Esses planos não são sequenciais de forma automática. A abertura de um campus não garante transporte acessível, e uma matrícula não assegura que o estudante consiga realizar todas as atividades

do curso. Assim, a avaliação pública deve conectar alcance quantitativo a condições de experiência escolar. (Almeida; Oliveira, 2026; Barbosa; Lobregat; Lobão, 2023)

A Plataforma Nilo Peçanha oferece informação agregada sobre cursos técnicos e outras ofertas da Rede Federal, com categorias de ensino e indicadores de gestão. Na visualização consultada para o ano-base 2025, a oferta integrada aparece como parcela expressiva das matrículas de cursos técnicos, mas é importante não confundir esse recorte com o total de matrículas da Rede ou com números específicos de cada Instituto. Indicadores de matrículas absolutas, equivalentes, ingressantes e concluintes têm definições próprias e não devem ser usados como sinônimos. A análise de inclusão demanda explicitar denominadores, coortes, período e categoria da oferta em cada comparação. (Brasil. MEC, 2026)

A publicação do Inep sobre o Censo Escolar 2025 explicita particularidades na classificação do ensino médio articulado à educação profissional, inclusive alterações na forma de coleta. Essa advertência metodológica é decisiva para séries históricas: mudanças administrativas de registro podem produzir diferenças aparentes sem transformação equivalente da realidade. Ao comparar dados do EMI ao longo dos anos, pesquisadores devem verificar o conceito operacional utilizado em cada edição e evitar somar modalidades incompatíveis. A mesma cautela se aplica à distinção entre tempo integral e formação integrada, expressões que podem referir processos distintos. (Brasil. Inep, 2025; Brasil. Inep, 2026)

O acesso territorial também precisa ser observado por trajetos cotidianos, não apenas por existência de unidade no município. Um

estudante de área rural, por exemplo, pode depender de transporte intermunicipal sujeito a variações de estrada, clima e horários; sua participação em laboratório no contraturno pode ser mais difícil que a de colegas residentes próximos. A política de inclusão não deve exigir que todas as pessoas se ajustem a uma rotina pensada para uma condição privilegiada de mobilidade. Planejar turnos, transporte e atividades extracurriculares com base em dados locais constitui medida pedagógica e social relevante. (Oliveira; Araujo, 2025; Lima *et al.*, 2026)

A presença de diferentes níveis formativos na Rede Federal cria potencial para aproximação com pesquisa e ensino superior. Entretanto, a verticalização não deve resultar em competição desigual por laboratórios, equipamentos ou tempo docente. A gestão precisa tornar explícitos critérios de uso e assegurar que estudantes do EMI tenham condições reais de aprender em espaços científicos. A democratização é mais robusta quando práticas de investigação são incorporadas à rotina e não reservadas a um grupo restrito de estudantes selecionados por desempenho prévio. (Carvalho; Mororó, 2026; Carvalho; Bastos, 2025)

O confronto entre expansão e permanência revela a relevância de indicadores complementares. Uma unidade pode apresentar alta procura e, simultaneamente, dificuldades para assegurar conclusão no tempo esperado. Esse contraste não nega o valor da expansão; indica que a segunda etapa da democratização requer recursos e acompanhamento. Por isso, propostas de novos cursos precisam avaliar demanda social, condições de laboratório, equipe, logística, permanência e perspectiva de inserção territorial. A decisão pública deve ser baseada em objetivos formativos e direitos, não

exclusivamente em quantidade de inscrições (Souza; Vieira, 2025; Silva; Oliveira; Pilatti, 2025).

4.2. Ações Afirmativas, Assistência Estudantil e Permanência

As ações afirmativas têm papel redistributivo no ingresso, mas sua efetividade institucional depende de políticas que sustentem a trajetória escolar. A Lei nº 14.723/2023 redefine aspectos da reserva de vagas, enquanto a política nacional de assistência estudantil de 2024 explicita a importância de condições de permanência e conclusão. Essas normas incidem em momentos diferentes de uma mesma trajetória, de modo que não podem ser tratadas como políticas substitutivas. É necessário construir mecanismos de transição entre seleção, matrícula, identificação de necessidades e acompanhamento pedagógico, sem promover tratamento discriminatório ou burocratização excessiva. (Brasil, 2023; Brasil, 2024a)

Quadro 1. Marco normativo recente e implicações para o EMI

Fonte institucional	**Objeto**	**Implicação analítica**
Lei nº 14.723/2023	Atualização da política de reserva de vagas	Acesso deve ser acompanhado de permanência e pertencimento.
Lei nº 14.914/2024	Instituição da Política Nacional de Assistência Estudantil	Apoio material requer financiamento, continuidade e articulação pedagógica.
Lei nº 14.945/2024	Diretrizes recentes para o ensino médio	Reorganização curricular exige atenção à integração

		entre formação geral e técnica.
Plataforma Nilo Peçanha (ano-base 2025)	Indicadores de cursos, matrículas e trajetórias da Rede Federal	Comparações dependem de definições operacionais e recortes equivalentes.
Inep (Censo Escolar 2025)	Orientações e registros da educação básica e profissional	Séries históricas precisam considerar alterações de coleta e classificação.

Fonte: Brasil (2023; 2024a; 2024b; 2025; 2026), conforme documentação oficial consultada.

Os resultados discutidos por pesquisas relativas ao IFAC e ao IFSP evidenciam a utilidade de analisar perfis de ingresso juntamente com rendimento, evasão e acesso ao apoio socioeconômico. A interpretação deve observar especificidades de cursos e localidades, porque grupos de cotistas não constituem população homogênea. Por exemplo, a participação em um programa de auxílio não permite inferir automaticamente sucesso escolar: os beneficiários podem apresentar vulnerabilidades anteriores mais intensas, e comparações simples podem ser confundidas por diferenças de condição social. Pesquisas futuras devem considerar essas variáveis antes de atribuir efeitos. (Barbosa; Lobregat; Lobão, 2023; Fujimoto; Serra, 2025)

A assistência não se esgota em benefícios financeiros. Mesmo com alimentação e transporte disponíveis, estudantes podem enfrentar insegurança, discriminação, dificuldades de estudo ou obstáculos de acessibilidade. A instituição precisa articular serviços sociais, psicológicos, pedagógicos e educacionais, respeitando a competência de cada profissional. A avaliação deve contemplar tanto cobertura material quanto capacidade de acompanhar

dificuldades específicas. Quando diferentes setores trabalham sem coordenação, o estudante pode receber orientações conflitantes ou desistir de buscar ajuda; nesse sentido, a governança do cuidado educacional é parte do direito de permanência. (Bonfim; Cavalcanti, 2026; Souza; Vieira, 2025)

A política de permanência deve ter caráter preventivo e não esperar a formalização de um pedido de cancelamento. Frequência irregular, repetição de faltas em dias de laboratório, mudanças abruptas de desempenho e dificuldade de acesso a atividades podem sinalizar barreiras passíveis de intervenção. Contudo, indicadores de risco exigem interpretação cuidadosa para não produzir vigilância estigmatizante. Protocolos devem prever abordagem respeitosa, consentimento quando pertinente, acesso restrito às informações e possibilidade de o estudante escolher modos de apoio. A intervenção adequada combina escuta, oportunidade e proteção de direitos. (Câmara; Duarte; Anjos, 2026; Sena neto; Tavares, 2026)

Também é necessário considerar a experiência cotidiana dos estudantes ingressantes por cotas. A presença de uma política de acesso não elimina conflitos de pertencimento, comentários depreciativos ou desigualdade nas oportunidades extracurriculares. O compromisso institucional implica políticas antidiscriminatórias, formação de equipes e processos de avaliação que considerem experiências discentes. É possível ampliar índices de aprovação sem superar relações escolares excludentes; por isso, o conceito de êxito deve incorporar participação, reconhecimento e possibilidade de viver a instituição sem constrangimento. (Almeida; Oliveira, 2026; Almeida; Melo, 2025)

No plano orçamentário, a continuidade dos auxílios possui importância tão grande quanto sua criação. Editais que demoram a iniciar, valores que não acompanham necessidades reais ou interrupções durante etapas decisivas podem comprometer a capacidade de estudo. A avaliação deveria estimar demanda não atendida, regularidade de pagamentos, mudanças de cobertura e compatibilidade com custos locais, mas o presente artigo não dispõe de série financeira para quantificar tais aspectos. Trata-se de agenda de gestão e pesquisa, ancorada na finalidade legal de ampliar permanência e conclusão (Brasil, 2024a; Barbosa; Lobregat; Lobão, 2023).

4.3. Evasão Como Problema Institucional e Social

As pesquisas sobre evasão em cursos técnicos integrados permitem rejeitar explicações monocausais. Baixo rendimento pode relacionar-se a dificuldades pedagógicas, sobrecarga curricular e condições anteriores de escolarização; faltas podem decorrer de transporte, adoecimento ou trabalho; mudanças de curso podem expressar incompatibilidade de expectativas ou reorganização legítima do projeto pessoal. Considerar esses mecanismos em conjunto ajuda a construir ações proporcionais, em vez de atribuir aos estudantes a responsabilidade integral pela interrupção. (Souza; Vieira, 2025; Silva; Oliveira; Pilatti, 2025)

A transição para o EMI frequentemente envolve mudança intensa na jornada escolar. Laboratórios, relatórios, novas disciplinas e maior autonomia de estudo podem representar avanço formativo, mas também exigir aprendizagem de estratégias de organização. O acompanhamento inicial deve explicitar expectativas e abrir espaços para que dúvidas não sejam interpretadas como falta de

compromisso. A abordagem histórico-cultural da transição escolar recorda que desenvolvimento e aprendizagem são mediados por relações e oportunidades; logo, apoio pedagógico efetivo pode modificar trajetórias que seriam descritas, sem análise, como incapacidade individual. (Câmara; Duarte; Anjos, 2026)

A interpretação das taxas de evasão requer atenção aos processos de registro. Cancelamento de matrícula, transferência de curso, abandono e conclusão podem ser classificados de forma distinta conforme o sistema e o período de observação. A Plataforma Nilo Peçanha possui conceitos específicos de situação de matrícula, cuja consulta é necessária para evitar comparações equivocadas entre instituições. Uma avaliação científica deve informar qual indicador foi utilizado, qual população integra o denominador e em que momento ocorreu a mudança de status. (Brasil. MEC, 2026)

A retenção e o prolongamento de trajetórias também geram efeitos sociais relevantes. Para estudantes em vulnerabilidade, mais um semestre pode significar despesas adicionais e adiamento de projetos de trabalho ou continuidade dos estudos. Todavia, políticas de combate à retenção não podem simplesmente reduzir exigências de aprendizagem. É preciso examinar organização da oferta, sequência de componentes, horários, oportunidades de recuperação e formação docente. A resposta institucional deve combinar rigor pedagógico e condições equitativas para alcançá-lo, evitando transformar a gestão de indicadores em objetivo autônomo. (Fujimoto; Serra, 2025; Oliveira; Henrique, 2026)

Estudos sobre fatores territoriais e experiências pós-pandemia ajudam a compreender que a evasão não surge apenas dentro da sala de aula. Desigualdade digital, dificuldade de retorno à rotina

presencial, redes de transporte instáveis e mudanças familiares podem afetar continuidade. Não é adequado transportar magnitudes de uma instituição para outra; contudo, a comparação revela a necessidade de monitoramento sensível ao contexto. A resposta pública pode envolver parcerias de mobilidade, horários ajustados, suporte digital e acompanhamento de estudantes em transição. (Peixoto *et al.*, 2026; Silva; Oliveira; Pilatti, 2025)

A prevenção exige que conselhos de classe e reuniões de equipe sejam espaços de análise pedagógica, não apenas instrumentos de classificação de alunos. A observação compartilhada pode identificar dificuldades recorrentes de determinada turma, problemas de avaliação ou incompatibilidades curriculares. Quando prevalece apenas a enumeração de notas, perdem-se oportunidades de discutir processos de ensino. A função formativa do conselho de classe está na capacidade de produzir encaminhamentos verificáveis, com responsabilidades e devolutivas (Sena neto; Tavares, 2026; Castaman; Souza; Brito, 2025).

4.4. Inclusão de Pessoas com Deficiência e Proteção do Direito de Aprender

O currículo técnico pode conter atividades práticas complexas, mas não é justificativa para excluir pessoas com deficiência por antecipação abstrata de incapacidade. A avaliação de acessibilidade exige examinar cada tarefa, identificar barreiras e planejar recursos adequados, respeitando segurança e objetivos formativos. Quando uma instituição se limita a oferecer matrícula e uma adaptação pontual, pode conservar obstáculos em avaliações, estágios e espaços de trabalho. O enfrentamento dessas barreiras depende de

planejamento coletivo e acompanhamento contínuo. (Almeida; Melo, 2025)

No caso de estudantes com transtorno do espectro autista, a literatura convida a deslocar a pergunta sobre adequação individual para as condições de participação. Clareza das instruções, previsibilidade de mudanças, sensibilidade sensorial e canais de comunicação podem ser relevantes, mas não devem ser impostos como padrão único. O planejamento precisa reconhecer singularidade, autonomia e direitos, evitando confundir diagnóstico com identidade total da pessoa. A qualidade da inclusão aparece nas relações de aprendizagem e convivência, não apenas na presença de serviços especializados. (Souza; Pieczkowski; Vieira, 2025)

O direito de aprender é também afetado por reformas curriculares que alteram distribuição de conteúdos e tempos de formação. Reduções ou fragmentações podem atingir de maneira desigual estudantes que dependem de mediações específicas. A avaliação de qualquer mudança deve considerar acesso às atividades, possibilidade de adaptação, continuidade de apoios e participação em decisões. Não basta verificar o cumprimento formal de carga horária se experiências centrais de aprendizagem permanecem inacessíveis. (Almeida; Melo, 2025; Godinho; Martins, 2025)

Laboratórios e visitas técnicas exigem análise antecipada de condições físicas, equipamentos e procedimentos. Quando a adaptação é buscada apenas na véspera de uma atividade, o estudante tende a receber uma alternativa empobrecida ou ficar excluído da experiência coletiva. O planejamento inclusivo requer orçamento e tempo de equipe, com documentação das soluções e

de seus limites. A instituição deve cuidar para que a adaptação preserve objetivos essenciais, evitando tanto impossibilidades presumidas quanto riscos negligenciados. (Bonfim; Cavalcanti, 2026; Oliveira; Henrique, 2026)

O princípio de participação recomenda a escuta direta dos estudantes, sempre que possível, na definição de recursos e estratégias. Famílias e profissionais podem contribuir, mas não devem substituir automaticamente a voz de quem vivencia a formação. Mecanismos de reclamação e acompanhamento precisam ser acessíveis e proteger a confidencialidade. A revisão periódica dos arranjos de ensino pode corrigir soluções que eram adequadas em um momento e se tornaram insuficientes diante de novas atividades curriculares. (Souza; Pieczkowski; Vieira, 2025; Almeida; Melo, 2025)

A inclusão de pessoas com deficiência também precisa estar presente no estudo de egressos. Taxas de conclusão ou emprego formal, isoladamente, não revelam se foram disponibilizados apoios em estágios, orientação de carreira e transições para o ensino superior. Um modelo de acompanhamento equitativo deve considerar condições de acesso e barreiras institucionais sem exposição indevida de dados pessoais. A avaliação de resultados pode mostrar demandas não percebidas quando se observa apenas o percurso até o diploma (Santos; Rocha, 2025; Silva; Oliveira, 2025).

4.5. Tensões Curriculares, Legislação Recente e Autonomia Formativa

As reformas do ensino médio alteram a relação entre formação geral, itinerários e formação profissional. A Lei nº 14.945/2024

representa marco para discutir as possibilidades e os limites da organização curricular, devendo ser lida em conjunto com normas específicas da educação profissional. O artigo não assume que todas as instituições implementem mudanças de modo idêntico. A questão central é verificar se a reorganização do tempo pedagógico preserva a integração entre ciência, cultura e tecnologia ou induz à separação entre conteúdos gerais e preparação ocupacional. (Brasil, 2024b; Godinho; Martins, 2025)

A literatura crítica identifica disputas de sentido na política de educação profissional e tecnológica. Argumentos de eficiência, flexibilidade e resposta ao mercado podem conviver com objetivos públicos legítimos, mas também sustentar redução de conteúdos e maior dependência de parcerias externas. O desafio analítico está em examinar documentos, currículos e condições reais de implementação, evitando supor que uma determinada palavra — inovação, competência ou integração — possua significado pedagógico único. (Caridá; Lima filho, 2025; Oliveira; Silva, 2025)

A crítica à privatização não exige ignorar todas as interações possíveis com empresas, organizações sociais ou entidades públicas. Estágios, visitas e pesquisa aplicada podem ser formativos quando subordinados aos objetivos educacionais e conduzidos com transparência. A fronteira relevante é a capacidade da instituição de decidir sobre currículo, avaliação, formação humana e direitos, sem converter estudantes em mão de obra desprotegida ou submeter o projeto pedagógico às demandas de um único parceiro. (Bueno, 2025; Pelissari; Gerva, 2025)

Experiências estaduais de integração curricular oferecem contrapontos importantes. Elas revelam que a ideia de EMI

ultrapassa a Rede Federal, mas assume formatos e limites diferenciados conforme financiamento, carreira docente e organização curricular. Comparações devem considerar essas condições antes de classificar um modelo como superior. A diversidade de arranjos também mostra que não há solução meramente formal: a integração depende da relação entre objetivos, condições materiais e práticas de ensino. (Duarte; Machado; Lima, 2025; Grimm; Oliveira, 2025; Oliveira, 2024)

O tratamento curricular das ciências humanas e das artes constitui teste concreto da formação integral. Quando esses componentes são reduzidos a conteúdos sem relação com a área técnica, desperdiça-se a possibilidade de compreender história do trabalho, conflitos ambientais, direitos e linguagens de participação. Ao mesmo tempo, seu ensino exige rigor conceitual, não apenas atividades de sensibilização. Um currículo integrado precisa garantir profundidade disciplinar e articulação significativa, superando tanto o isolamento quanto a instrumentalização superficial do conhecimento. (Immianovsky, 2025; Carvalho; Bastos, 2025)

A análise das novas diretrizes deve ser acompanhada por avaliações públicas que envolvam docentes, estudantes e equipes de gestão. Alterações de matriz podem produzir efeitos sobre carga de trabalho, oferta de disciplinas, uso de laboratórios e condições de permanência. A construção de indicadores deve observar aprendizagem, participação e continuidade, evitando reduzir o debate a cumprimento burocrático de horas. A decisão democrática exige evidências e a capacidade de revisar medidas quando dificuldades concretas são identificadas (Cardoso *et al.*, 2025b; Cardoso *et al.*, 2025c).

4.6. Docência, Trabalho Institucional e Integração de Saberes

As pesquisas recentes sobre formação docente indicam que a atuação no EMI envolve desafios específicos. Não basta dominar conteúdos técnicos ou pedagógicos isoladamente: é necessário compreender juventudes, relacionar conhecimentos e construir estratégias que articulem fundamentos e aplicações. Em instituições com docentes provenientes de diferentes áreas, a formação continuada deve promover cooperação e investigação dos problemas reais de ensino. O objetivo não é padronizar trajetórias profissionais, mas criar condições para que experiências distintas contribuam para uma proposta pedagógica compartilhada. (Castaman; Souza; Brito, 2025; Nicacio; Colares; Conceição, 2025)

A resistência a determinadas formações pedagógicas pode ser compreendida em diferentes níveis: disponibilidade de tempo, concepções de docência, qualidade da oferta e organização do trabalho. Uma resposta apenas normativa, que aumenta exigências sem criar condições de participação, tende a produzir adesão formal. É necessário articular desenvolvimento profissional, planejamento colegiado e valorização da experiência docente, evitando que cada professor tenha de reinventar sozinho suas estratégias de ensino. (Dantas, 2025; Carvalho; Mororó, 2026)

A interdisciplinaridade é frequentemente celebrada em documentos institucionais, mas sua concretização enfrenta agendas distintas, carga de aulas elevada e ausência de espaços de encontro. Projetos integradores demandam definição de objetivos, divisão de responsabilidades e avaliação. Quando se apoiam apenas no esforço de poucos profissionais, sua continuidade se torna vulnerável a transferências e mudanças de gestão. A institucionalização

responsável precisa combinar liberdade pedagógica com suporte coletivo e avaliação crítica das experiências. (Ramos; Magalhães, 2025; Flôres; Pizzato, 2025)

A organização das equipes multiprofissionais pode contribuir para enfrentar problemas que atravessam o processo de aprendizagem, como vulnerabilidade, acessibilidade e saúde mental. Isso não significa atribuir a esses profissionais a solução de dificuldades decorrentes do próprio ensino ou da falta de investimento. Sua contribuição é ampliar a capacidade institucional de interpretar necessidades e coordenar apoios, respeitando conhecimentos específicos. A integração de serviços deve produzir caminhos acessíveis para os estudantes, e não multiplicar encaminhamentos sem devolutiva. (Bonfim; Cavalcanti, 2026; Brondani; Ramos; Paniz, 2025)

Experiências pedagógicas com tecnologias digitais, inteligência artificial e projetos investigativos devem ser avaliadas em relação à sua capacidade de promover autonomia intelectual. O uso de ferramentas inovadoras pode facilitar representação de fenômenos e colaboração, mas também ampliar desigualdades de conectividade ou substituir reflexão por respostas automáticas. O desenvolvimento de competências tecnológicas no EMI precisa incluir fundamentos científicos, avaliação crítica de fontes, ética digital e condições materiais de acesso. (Vieira; Moura, 2025; Pessoa; Nascimento, 2026)

A verticalização do ensino também influencia planejamento do trabalho docente. O mesmo professor pode ensinar em cursos técnicos, graduação e pós-graduação, o que amplia intercâmbio científico, mas cria tensões de tempo e prioridades. A gestão deve garantir condições específicas para a aprendizagem dos

adolescentes e jovens do EMI, preservando preparação de aulas, atendimento e orientação de projetos. Uma política de formação integral não se sustenta sem condições laborais coerentes com seus objetivos (Carvalho; Mororó, 2026; Pucheu; Deconto, 2025).

4.7. Trabalho, Território e Inclusão Profissional: Limites da Promessa de Empregabilidade

Os estudos de egressos indicam que a relação entre curso técnico e destino ocupacional envolve diferentes mediações. Escolarização pode ampliar conhecimentos e redes de contato, mas decisões sobre contratação dependem de demanda econômica, local de residência, circulação de informações e condições familiares. Por essa razão, nenhuma avaliação responsável deve prometer emprego como efeito necessário do diploma. É preciso estudar trajetórias efetivas ao longo do tempo, incorporando qualidade dos vínculos e continuidade formativa. (Silva; Oliveira, 2025; Santos; Rocha, 2025)

As experiências de jovens com origem em municípios pequenos mostram que a formação pode ampliar repertórios, inclusive quando o egresso escolhe trabalhar em outra área ou ingressar no ensino superior. A avaliação de sucesso não deve enquadrar essas escolhas como desvios da finalidade profissional. O curso integrado tem compromisso tanto com conhecimentos técnicos quanto com formação geral, o que legitima caminhos plurais. Pesquisas de projetos de futuro indicam a relevância de escutar expectativas sem convertê-las em metas econômicas rígidas. (Alves; Santiago; Carvalho, 2025; Ferreira; Martins, 2025)

Nos territórios rurais e amazônicos, a formação técnica pode contribuir para sistemas produtivos familiares, cooperativas e

serviços territoriais. Entretanto, a possibilidade de aplicar conhecimentos depende de acesso a recursos, políticas públicas e condições de mercado. A escola pode desenvolver soluções contextualizadas, mas não controla preços de produtos, infraestrutura logística ou disponibilidade de crédito. A interpretação dos efeitos formativos deve distinguir aprendizagem demonstrada, adoção de práticas e resultados econômicos efetivamente observados. (Lima *et al.*, 2026; Oliveira; Araujo, 2025)

A associação entre currículo e arranjos produtivos locais exige uma perspectiva crítica. Uma educação que reproduz apenas ocupações tradicionais pode reforçar especializações de baixa remuneração; uma oferta sem interlocução com a região pode dificultar estágios e conexões sociais. A alternativa é construir formação cientificamente sólida, capaz de dialogar com problemas reais e de ampliar possibilidades de inovação, sustentabilidade e diversificação. Essa direção exige participação territorial e reavaliação periódica da oferta, sem subordinação exclusiva a demandas empresariais imediatas. (Carvalho; Zotti; Brandt, 2025; Cruz; Medeiros, 2025)

O crescimento de plataformas e processos automatizados modifica formas de trabalho, mas não elimina a centralidade de direitos e organização coletiva. O discurso de adaptação permanente pode deslocar custos da qualificação para o indivíduo e naturalizar insegurança laboral. No EMI, competências digitais devem ser articuladas à análise de proteção social, distribuição de valor e implicações ambientais. A formação para o trabalho precisa preparar sujeitos para participar criticamente das transformações, inclusive para reconhecer práticas exploratórias e reivindicar condições dignas. (Simonard *et al.*, 2025; Schramm; Silva, 2026)

A categoria economia dependente ilumina limites sistêmicos, mas deve ser articulada ao estudo de mercados e políticas regionais. Mesmo em contextos de subordinação econômica, instituições públicas podem produzir ciência relevante, ampliar oportunidades educacionais e articular redes produtivas solidárias. O impacto dessas experiências, porém, requer investigação empírica e não pode ser deduzido apenas de sua intenção. Uma contribuição central do EMI consiste em ampliar capacidades individuais e coletivas enquanto permanece aberta a disputa por estratégias de desenvolvimento mais equitativas (Marçal da crus, 2026; Silva, 2025).

4.8. O Território Amazônico e a Especificidade do Acre

A inserção do debate na região Norte exige reconhecer que os desafios educacionais não são simples versões ampliadas dos observados em grandes centros metropolitanos. Distâncias, padrões de mobilidade, acesso a tecnologias e diversidade sociocultural afetam a experiência dos estudantes e a organização dos campi. No Acre, a reflexão sobre o EMI deve considerar essas condições e evitar extrapolações a partir de realidades urbanas distintas. Isso não autoriza afirmar que todos os estudantes da região enfrentam os mesmos obstáculos; requer, precisamente, pesquisas que identifiquem diferenças entre municípios, cursos e trajetórias. (Barbosa; Lobregat; Lobão, 2023; Oliveira; Araujo, 2025)

A pesquisa sobre cotas e assistência estudantil no IFAC, Campus Rio Branco, é especialmente pertinente por oferecer referência empírica diretamente vinculada a uma instituição do Acre. Seu uso, entretanto, deve respeitar período, campus e público investigados. A contribuição para o presente estudo reside em evidenciar a necessidade de articular política de ingresso e acompanhamento da

permanência, sem transformar achados localizados em estatísticas atuais de toda a instituição. Um programa de pesquisa territorial poderia ampliar esse enfoque para outras unidades e cursos, preservando comparabilidade metodológica. (Barbosa; Lobregat; Lobão, 2023)

A relação entre educação, trabalho e território amazônico também envolve valorização de conhecimentos de comunidades e populações locais. Esse reconhecimento não se opõe ao rigor científico; pode orientar perguntas de pesquisa sobre sustentabilidade, tecnologias apropriadas, saúde e formas de organização produtiva. A formação integrada ganha densidade quando aproxima fundamentos universais de problemas historicamente situados. Entretanto, práticas de extensão precisam evitar apropriação de conhecimentos sem diálogo, reconhecimento ou devolutiva à comunidade. (Oliveira; Araujo, 2025; Lima *et al.*, 2026)

As condições de permanência podem ser afetadas por rotinas de deslocamento e por desigualdades digitais, mas sua relevância concreta precisa ser aferida em cada campus. Pesquisas locais podem combinar dados de transporte, frequência e percepções discentes, além de informações sobre financiamento e cobertura da assistência. As medidas mais adequadas podem variar: auxílio de deslocamento, alimentação, reorganização de horários ou ampliação de acesso a bibliotecas e equipamentos. O objetivo é evitar políticas uniformes onde as necessidades são territorialmente distintas. (Brasil, 2024a; Souza; Vieira, 2025)

A inserção profissional no Acre deve ser analisada para além do emprego urbano formal, considerando serviços públicos, agricultura familiar, iniciativas comunitárias e continuidade dos estudos. Não se

presume que essas alternativas possuam igual remuneração ou condições de proteção social. Um acompanhamento de egressos que investigue os caminhos efetivos, incluindo mudanças de município e de curso, seria mais informativo que a divulgação de uma taxa única de colocação. A avaliação pode contribuir para ajustar currículos, projetos e ações de orientação, sem abandonar a proposta de formação humana ampla. (Silva; Oliveira, 2025; Lima *et al.*, 2026)

O papel de um Instituto Federal numa economia regional desigual não é apenas fornecer trabalhadores para atividades já instaladas. Pesquisa aplicada, formação de professores, articulação com escolas públicas e extensão podem contribuir para ampliar capacidades locais. Entretanto, o êxito dessas iniciativas dependerá de parcerias públicas, continuidade institucional e decisão coletiva sobre prioridades. O debate sobre desenvolvimento regional precisa distinguir contribuição educacional plausível de impactos econômicos comprovados, sob pena de transformar a instituição em substituta simbólica de políticas industriais, sociais e territoriais (Gori *et al.*, 2025; Marçal da crus, 2026).

4.9. Indicadores, Sistemas de Informação e Avaliação Responsável

A produção de indicadores para o EMI exige clareza conceitual desde o início. Acesso pode ser expresso por concorrência, distribuição das vagas e perfil de ingressantes; permanência demanda acompanhamento de coortes, situação de matrícula e tempo de curso; inclusão social requer dados de participação e barreiras; inclusão profissional requer estudo de egressos. Esses objetos não são intercambiáveis. A construção de um painel

institucional útil pressupõe explicitar fontes, periodicidade, limitações e responsáveis pela análise, conforme sintetizado no Quadro 2. (Brasil. MEC, 2026; Brasil. Inep, 2025)

Quadro 2. Matriz proposta para avaliação da inclusão no EMI

Dimensão	Exemplos de evidências	Cuidado interpretativo
Acesso	Perfil de ingressantes, modalidade de vagas, demanda de inscrição	Ingresso não demonstra permanência.
Permanência	Acompanhamento de coortes, evasão, retenção e conclusão	Definir denominador, período e situação de matrícula.
Acessibilidade	Participação em laboratório, projetos e ações de apoio	Não confundir matrícula com inclusão vivida.
Formação integral	Projetos interdisciplinares, aprendizagem e participação cultural	Quantidade de projetos não demonstra integração curricular.
Trajetórias de egressos	Estudos posteriores, ocupação, qualidade de vínculos, ação territorial	Informar taxa de resposta e evitar inferências causais.
Gestão inclusiva	Cobertura de assistência, devolutivas, reclamações e encaminhamentos	Respeitar sigilo, dados pessoais e contextos distintos.

Fonte: Proposta analítica dos autores, elaborada a partir da literatura e de indicadores oficiais discutidos.

A interpretação de resultados deve evitar comparações sem ajuste de contexto. Campi com estudantes que percorrem longas distâncias, cursos de maior exigência prática ou perfis sociais distintos podem apresentar indicadores diferenciados sem que isso

represente, por si só, qualidade pedagógica inferior. A análise deve combinar evidências quantitativas com escuta qualitativa, sempre perguntando quais fatores são modificáveis pela instituição e quais exigem pactuação com outras políticas públicas. (Peixoto *et al.*, 2026; Souza; Vieira, 2025)

Os registros de atividades complementares também importam. Participação em pesquisa, extensão, esportes, cultura e mobilidade acadêmica pode ampliar conhecimentos e pertencimento. Porém, o número de projetos ou de certificados não revela, isoladamente, qualidade ou alcance equitativo. É necessário examinar quem participa, quais barreiras persistem e como as experiências dialogam com os objetivos da formação integrada. A produção científica e a comunicação de resultados podem fortalecer esse processo quando acompanhadas de participação estudantil efetiva. (Pessoa; Nascimento, 2026; Carvalho; Mororó, 2026)

Para os egressos, a pesquisa de trajetória precisa definir janela de acompanhamento e respeitar proteção de dados. Resultados seis meses após a conclusão podem divergir daqueles observados dois anos depois, sobretudo quando estudantes seguem para o ensino superior. Uma avaliação transparente deve informar taxa de resposta, perfil dos participantes e impossibilidade de inferir destinos para os que não foram localizados. Sem esses cuidados, indicadores de colocação profissional podem sugerir precisão inexistente. (Silva; Oliveira, 2025; Santos; Rocha, 2025)

A participação dos estudantes na avaliação favorece legitimidade, desde que não seja reduzida a questionários de satisfação. É importante prever espaços em que problemas possam ser descritos e debatidos, com devolutiva pública sobre providências. O conselho

de classe, as representações discentes e a avaliação institucional podem colaborar para construir uma leitura mais completa da experiência. A finalidade não é transferir responsabilidades de gestão aos estudantes, mas reconhecer que suas experiências são fonte necessária para identificar obstáculos invisíveis nos relatórios administrativos. (Sena neto; Tavares, 2026; Bonfim; Cavalcanti, 2026)

A matriz de avaliação proposta no Quadro 2 não substitui indicadores oficiais nem constitui ferramenta validada. Trata-se de organização analítica para orientar desenho de pesquisas e processos institucionais. Sua aplicação exigiria definição local de medidas, coleta regular, verificação de consistência e avaliação ética do tratamento de informações. Especialmente nos dados de origem social ou deficiência, a produção de conhecimento deve evitar exposição indevida e uso punitivo das categorias (Brasil. MEC, 2026; Almeida; Oliveira, 2026).

4.10. Agenda Institucional e Implicações para Políticas Públicas

A primeira implicação consiste em abandonar a oposição simplificadora entre expansão e qualidade. A ampliação de vagas é dimensão essencial do direito à educação, mas precisa caminhar com infraestrutura, corpo técnico, políticas de permanência e planejamento curricular. Essa orientação exige investimento e governança de longo prazo, não apenas metas anuais de matrícula. A qualidade do EMI deve ser definida em relação a uma formação que desenvolva capacidades científicas, culturais e profissionais, e não exclusivamente por custos por aluno ou resultados de seleção. (Oliveira; Correa filho, 2026; Almeida; Oliveira, 2026)

A segunda implicação envolve fortalecer a ação articulada entre coordenações de curso, assistência estudantil, núcleos de acessibilidade, bibliotecas e equipes de apoio. Cada unidade possui atribuições específicas, mas o estudante percorre a instituição como experiência integrada. Protocolos podem evitar encaminhamentos sem solução, desde que não se convertam em barreiras burocráticas adicionais. A gestão precisa definir responsabilidades, prazos de resposta e mecanismos de avaliação de efetividade, respeitando sigilo e autonomia dos sujeitos. (Bonfim; Cavalcanti, 2026; Brasil, 2024a)

A terceira implicação diz respeito à formação e às condições de trabalho de docentes. Projetos integradores, avaliação formativa e orientação de pesquisa exigem tempo e recursos que não podem ser substituídos por discursos motivacionais. A política institucional precisa prever planejamento, formação continuada, condições laboratoriais e participação efetiva na elaboração curricular. A sustentabilidade dessas práticas depende de valorização do trabalho pedagógico e do reconhecimento de que integração curricular constitui processo de aprendizagem também para as equipes. (Castaman; Souza; Brito, 2025; Dantas, 2025; Oliveira; Henrique, 2026)

A quarta implicação propõe incorporar estudos territoriais ao planejamento da oferta. Dados sobre arranjos produtivos, demandas públicas, deslocamento e trajetórias de egressos podem orientar cursos, mas não devem reduzir a missão dos Institutos à adaptação ao mercado existente. A formação deve conservar abertura à ciência, à cultura e à inovação, inclusive quando o território apresenta estrutura produtiva restrita. Projetos de pesquisa e extensão podem promover interlocução com organizações comunitárias, serviços e atividades sustentáveis, sem prometer impactos macroeconômicos

que não foram demonstrados. (Carvalho; Zotti; Brandt, 2025; Oliveira; Araujo, 2025)

A quinta implicação é instituir avaliação longitudinal das ações afirmativas e da permanência, combinando situação de matrícula, assistência, aprendizagem e participação. A produção de dados deve servir ao aprimoramento do serviço público e não à hierarquização simplista de campi ou estudantes. Resultados devem ser discutidos à luz de desigualdades de contexto e de mecanismos institucionais de resposta. Pesquisas como as desenvolvidas no IFAC fornecem pontos de partida, mas não substituem a necessidade de séries atualizadas e estudos sobre diferentes unidades. (Barbosa; Lobregat; Lobão, 2023; Peixoto *et al.*, 2026)

A sexta implicação aborda a relação entre educação e economia dependente. O EMI pode contribuir para a formação crítica e para novas possibilidades profissionais, mas sua capacidade de enfrentar desigualdades estruturais será maior quando articulada a políticas de desenvolvimento regional, inovação pública, proteção social e trabalho digno. A escola não resolve isoladamente concentração econômica e precarização; pode, contudo, ampliar repertórios e formas de participação nas decisões coletivas. Essa posição evita tanto o determinismo pessimista quanto o otimismo que transforma a qualificação individual em solução universal. (Marçal da crus, 2026; Silva, 2025; Simonard *et al.*, 2025)

Em síntese, os desafios do EMI podem ser organizados no Quadro 3 a partir de relações entre problema, consequência e resposta institucional possível. Trata-se de proposições analíticas sustentadas por comparação bibliográfica e normativa, não de resultados de implantação em um campus específico. A relevância do quadro está

em tornar verificáveis as condições de uma política que se pretende inclusiva: cada resposta proposta deve ser examinada quanto à capacidade de alcançar estudantes concretos, preservar conhecimentos e ampliar seus caminhos futuros. (Bandeira; Rodrigues, 2026; Cardoso *et al.*, 2025a)

Quadro 3. Barreiras e respostas institucionais potencialmente relevantes

Barreira analisada	**Resposta possível**	**Condição para avaliação**
Acesso desigual	Ações afirmativas e divulgação inclusiva	Acompanhar ingressos, documentação e pertencimento.
Vulnerabilidade material	Assistência estudantil e políticas de transporte	Verificar cobertura, continuidade e necessidades não atendidas.
Evasão e retenção	Tutoria, apoio pedagógico e revisão de fluxos	Distinguir motivos e situações de matrícula.
Fragmentação curricular	Planejamento docente e projetos integradores	Avaliar aprendizagem e qualidade das articulações.
Barreiras de deficiência	Acessibilidade transversal e apoios individualizados	Escutar estudantes e verificar participação real.
Incerteza profissional	Acompanhamento de egressos e interlocução territorial	Examinar qualidade das trajetórias e limites econômicos.

Fonte: Síntese interpretativa dos resultados da pesquisa bibliográfica e documental (2026).

5. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise indica que o Ensino Médio Integrado representa possibilidade importante de enfrentar a dualidade histórica entre formação geral e preparação profissional no Brasil. Sua contribuição potencial reside na articulação de ciência, cultura, tecnologia e trabalho, ampliando oportunidades educacionais e repertórios de participação social. Essa potencialidade, contudo, não se realiza automaticamente pela oferta de uma habilitação técnica em uma instituição federal: exige organização curricular consistente, professores e equipes apoiados, infraestrutura adequada e condições materiais para que os estudantes permaneçam e aprendam.

As evidências bibliográficas e normativas examinadas mostram que democratização do ingresso e inclusão efetiva são dimensões diferentes. Políticas de reserva de vagas e de assistência estudantil são relevantes, mas sua articulação com apoio pedagógico, acessibilidade e acompanhamento das trajetórias é indispensável para enfrentar barreiras de permanência. A interpretação das taxas de evasão e conclusão precisa considerar características dos cursos, experiências dos estudantes e diferenças territoriais, sem reduzir fenômenos complexos a decisões individuais ou indicadores isolados.

No âmbito da inclusão profissional, a formação técnica pode fortalecer conhecimentos, autonomia e possibilidades de trabalho, mas não assegura emprego ou mobilidade econômica por si só. Em uma economia dependente, marcada por heterogeneidade produtiva e desigualdades persistentes, a inserção de egressos é mediada por condições regionais e relações de trabalho. Por isso, a

avaliação do EMI deve considerar qualidade das ocupações, continuidade dos estudos, participação comunitária e capacidade de construir projetos de futuro, evitando promessas de empregabilidade desligadas da estrutura econômica.

A reflexão sobre a região amazônica, especialmente o Acre, evidencia a importância da territorialização das políticas. Distâncias, diversidade sociocultural, infraestrutura e formas de produção exigem estudos locais e respostas diferenciadas. A educação pública pode contribuir para processos de desenvolvimento territorial e inovação social, desde que essa contribuição seja documentada e articulada a outras políticas, sem atribuir à escola responsabilidade exclusiva por problemas estruturais do país.

As limitações da pesquisa decorrem de seu caráter bibliográfico e documental, da ausência de dados primários e da seleção intencional, não exaustiva, das publicações. Não foram estimados efeitos causais do EMI sobre renda, emprego ou mobilidade social, tampouco realizadas comparações estatísticas entre campi. Recomenda-se que investigações futuras desenvolvam estudos longitudinais de estudantes e egressos, análises de coortes, avaliações de acessibilidade e pesquisas participativas sobre integração curricular e condições territoriais. A contribuição central do artigo é explicitar critérios para avaliar a inclusão social e profissional como processo de ampliação concreta de direitos e capacidades, e não somente como matrícula ou certificação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Camila Anizio de; PIRES, Poliana Daré Zampirolli. Contribuições acerca da integração curricular na Educação

Profissional de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.16140. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.16140. Acesso em: 15 out. 2026.

ALMEIDA, Georgia Bulian Souza; MELO, Douglas Christian Ferrari de. A contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC: impactos para o direito de aprender de estudantes com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica no Ifes. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.18143. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.18143. Acesso em: 15 out. 2026.

ALMEIDA, Marcilene Dias Bruno de; OLIVEIRA, João Ferreira de. Ações afirmativas no Ensino Médio Integrado: proposições, alcances e resultados. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2026. DOI: 10.15628/rbept.2026.16947. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2026.16947. Acesso em: 15 out. 2026.

ALVES, Suelma dos Reis Pereira; SANTIAGO, Léia Adriana da Silva; CARVALHO, Marco Antônio de. Histórias e vitórias dos egressos e estudantes do IF-Goiano – Campus Ceres: um documentário do ProfEPT com jovens provenientes da cidade de Guarinos GO. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.15877. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.15877. Acesso em: 15 out. 2026.

BANDEIRA, André dos Santos; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Conhecimento produzido acerca da implementação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: proposituras e tensionamentos no Brasil e no Ceará. **Revista Brasileira da**

Educação Profissional e Tecnológica, 2026. DOI: 10.15628/rbept.2026.18174. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2026.18174. Acesso em: 15 out. 2026.

BARBOSA, Lorena Rodrigues; LOBREGAT, Maria Cristina; LOBÃO, Mario Sérgio Pedroza. Lei de cotas e assistência estudantil no Instituto Federal do Acre: análise das taxas de permanência e êxito nos cursos do ensino médio integrado (Campus Rio Branco). **Vértices,** 2023. DOI: 10.19180/1809-2667.v25n32023.20745. Disponível em: https://doi.org/10.19180/1809-2667.v25n32023.20745. Acesso em: 15 out. 2026.

BONFIM, Cristiani Hembecker; CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. O currículo integrado como elo entre equipes multiprofissionais e docentes na construção do Ensino Médio Integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2026. DOI: 10.15628/rbept.2026.16656. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2026.16656. Acesso em: 15 out. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2025:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2025.pdf. Acesso em: 15 out. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ensino médio e educação profissional no Censo Escolar:** orientações de preenchimento. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e

_indicadores/ensino_medio_e_educacao_profissional_no_censo_escolar.pdf. Acesso em: 15 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711/2012 (ações afirmativas). **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?ano=2023&ato=06bITW650MZpWTc42&numero=14723&tipo=LEI. Acesso em: 15 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 2024a. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?ano=2024&ato=1e6gXTE5ENZpWTfb3&numero=14914&tipo=LEI. Acesso em: 15 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Define diretrizes para o ensino médio. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 2024b. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?ano=2024&ato=841UTSU5ENZpWT3a9&data=31%2F07%2F2024&tipo=LEI. Acesso em: 15 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha:** dados e informações da Rede Federal, ano-base 2025. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2026. Disponível em: https://website-dsv.pnp.ifrn.edu.br/dados-informacoes. Acesso em: 15 out. 2026.

BRONDANI, Alex Rodrigo; RAMOS, Maria Rosangela Silveira; PANIZ, Catiane Mazocco. A cultura organizacional e os conceitos da Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.15913. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.15913. Acesso em: 15 out. 2026.

BUENO, Alana Lemos. A captura da formação integral pelos modelos de gestão público-privado para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.18219. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.18219. Acesso em: 15 out. 2026.

CÂMARA, Rodrigo Siqueira; DUARTE, Newton; ANJOS, Ricardo Eleutério dos. Transição escolar e evasão no ensino médio integrado dos institutos federais: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Educação (Santa Maria),** 2026. DOI: 10.5902/1984644493625. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984644493625. Acesso em: 15 out. 2026.

CARDOSO, Luiz Mário Lopes; SOUZA, Heloisia Carneiro de; CARDOSO, Flávio Manoel Coelho Borges; LIMA, Emmanuela Ferreira de; NOLL, Matias. Educação Profissional e ensino médio integrado: considerações a partir da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025b. DOI: 10.15628/rbept.2025.15745. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.15745. Acesso em: 15 out. 2026.

CARDOSO, Luiz Mário Lopes; SOUZA, Heloisia Carneiro de; CARDOSO, Flávio Manoel Coelho Borges; NOLL, Matias. Ensino Médio Integrado no Brasil: uma possibilidade para superar a dualidade histórica da educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025a. DOI: 10.15628/rbept.2025.18178. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.18178. Acesso em: 15 out. 2026.

CARDOSO, Suelen Pestana; CRUZ-HASTENREITER, Roberto Soares da; SILVA, Renata Rufino da; MAXIMO-PEREIRA, Marta; VALENÇA,

Cristiana Rosa; BRUNOW, Vanessa de Oliveira; VELASCO, Fernanda Zerbinato Bispo. Tensões emergentes na discussão sobre Ensino Médio Integrado: o caso do CEFET/RJ campus Maracanã. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025c. DOI: 10.15628/rbept.2025.16033. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.16033. Acesso em: 15 out. 2026.

CARIDÁ, Ana Carolina Bordini Brabo; LIMA FILHO, Domingos Leite. A contrarreforma da educação profissional na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: orientações para a desintegração do Ensino Médio Integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.18132. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.18132. Acesso em: 15 out. 2026.

CARVALHO, Edvaldo do Nascimento; BASTOS, Argemiro Midonês. Um olhar à história do ensino de Arte e da Educação profissional no Brasil como base para a integração no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.16436. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.16436. Acesso em: 15 out. 2026.

CARVALHO, Mateus Testoni; ZOTTI, Solange Aparecida; BRANDT, Andressa Graziele. A relação dos arranjos produtivos locais e os cursos técnicos integrados: o caso do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.16800. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.16800. Acesso em: 15 out. 2026.

CARVALHO, Nádia Batista de; MORORÓ, Leila Pio. O princípio da verticalização do ensino e o trabalho docente nos Institutos Federais.

Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, 2026. DOI: 10.15628/rbept.2026.16245. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2026.16245. Acesso em: 15 out. 2026.

CASTAMAN, Ana Sara; SOUZA, Francisco das Chagas Silva; BRITO, Leonardo Leonidas de. Ensino Médio Integrado e formação docente: estudo de artigos da Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.18277. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.18277. Acesso em: 15 out. 2026.

CRUZ, Cristiane de Brito; MEDEIROS, Kelly Aline Hipólito de. Economia solidária e emancipação de mulheres: um estado do conhecimento. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.17066. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.17066. Acesso em: 15 out. 2026.

DANTAS, Elias. Resistências à formação pedagógica nos discursos de docentes da educação profissional e tecnológica: um estudo de caso no IFES. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.16214. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.16214. Acesso em: 15 out. 2026.

DUARTE, Ruy José Braga; MACHADO, Celia Tanajura; LIMA, Antonio Almerico Biondi. O currículo integrado ao ensino médio na Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia (2008-2016). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.18209. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.18209. Acesso em: 15 out. 2026.

FERREIRA, Priscilla Antunes; MARTINS, Edna. Expectativas de famílias e de estudantes do Ensino Médio Integrado sobre

escolarização e projetos de futuro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.18025. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.18025. Acesso em: 15 out. 2026.

FLÔRES, Migacir Trindade Duarte; PIZZATO, Michelle Camara. Projetos Integradores: metodologias previstas nos PPCs dos Cursos Técnicos em Agropecuária Integrado dos Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.17024. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.17024. Acesso em: 15 out. 2026.

FUJIMOTO, Cristiane Tolentino; SERRA, Jane Piton. Retenção e evasão nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP – Campus Suzano: um estudo de caso com considerações sobre a lei de cotas. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.18024. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.18024. Acesso em: 15 out. 2026.

GODINHO, Ana Gabrieli; MARTINS, Suely Aparecida. Avanços ou retrocessos no Novo Ensino Médio? O percurso da Lei 13.415 de 2017 à Lei 14.945 de 2024. **Trabalho Necessário,** 2025. DOI: 10.22409/tn.v23i51.65469. Disponível em: https://doi.org/10.22409/tn.v23i51.65469. Acesso em: 15 out. 2026.

GORI, Deine Danielle Lelis; PORTO, Rivadavia Cavalcante; CASTILHO, Weimar Silva; RYTHOWEM, Marcelo; MALDANER, Jair José. Os Princípios Educativos e Formativos da Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal do Tocantins. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI:

10.15628/rbept.2025.16570. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.16570. Acesso em: 15 out. 2026.

GRIMM, Viviane; OLIVEIRA, Fernanda Bizarri de. O Ensino Médio Integrado na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina: contextos, disputas e retrocessos a partir da Lei 13.415/2017. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.18203. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.18203. Acesso em: 15 out. 2026.

IMMIANOVSKY, Charles. A arte no Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: conquistas e resistência. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.18193. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.18193. Acesso em: 15 out. 2026.

LIMA, Andreia do Nascimento; MARINHO, Dalcione Lima; PROCÓPIO, Joari Oliveira; SILVA, José Moisés Nunes da. Os sistemas de produção familiar desenvolvidos por egressos do curso de ensino médio integrado em Agropecuária do IFPA – Campus Rural de Marabá, no Sudeste Paraense. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2026. DOI: 10.15628/rbept.2026.18165. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2026.18165. Acesso em: 15 out. 2026.

MARÇAL DA CRUS, Elizabeth. Educação profissional e capitalismo dependente no Brasil: trajetória institucional do IFRJ e as contradições entre expansão, dualidade educacional e permanência estudantil. **Revista Desenvolvimento & Civilização,** 2026. DOI: 10.12957/rdciv.2026.99868. Disponível em: https://doi.org/10.12957/rdciv.2026.99868. Acesso em: 15 out. 2026.

NICACIO, Marcos Alves; COLARES, Suellem Saldanha Brito; CONCEIÇÃO, Fiama Jéssica Monteiro da. Desafios dos docentes não licenciados da área de Recursos Naturais do Instituto Federal do Amapá. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.15516. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.15516. Acesso em: 15 out. 2026.

OLIVEIRA, Claudia Santos; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Políticas Públicas, Trabalho e Educação na ilha de Caratateua, periferia amazônica de Belém/PA. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.16590. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.16590. Acesso em: 15 out. 2026.

OLIVEIRA, Jacob Costa de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. Concepções sobre práticas pedagógicas na Educação Profissional: um lugar de disputas e contradição. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2026. DOI: 10.15628/rbept.2026.16118. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2026.16118. Acesso em: 15 out. 2026.

OLIVEIRA, Maria da Conceição de; SILVA, Suzana Firmino da. Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica: uma análise do arcabouço legal no Brasil no contexto neoliberal. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.16696. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.16696. Acesso em: 15 out. 2026.

OLIVEIRA, Ramon de. O que dizem as pesquisas sobre as experiências de Ensino Médio Integrado nas escolas públicas estaduais? **Revista Brasileira da Educação Profissional e**

Tecnológica, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2024.17114. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2024.17114. Acesso em: 15 out. 2026.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de; CORREA FILHO, Itamar de Oliveira. Ensino Médio Integrado no Brasil: o desafio de implementar a utopia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2026. DOI: 10.15628/rbept.2026.18155. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2026.18155. Acesso em: 15 out. 2026.

PEIXOTO, Maria Carolina Gomes; MONSUETO, Sandro Eduardo; SILVA, Júlio Orestes da; PIMENTA, Daiana Paula. Evasão escolar na educação profissional e efeito vizinhança: uma análise para a rede pública de Goiás. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2026. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/16420. Acesso em: 15 out. 2026.

PELISSARI, Lucas Barbosa; GERVA, Elisabete Neves. Repercussões da privatização da Educação Profissional e Tecnológica no Ensino Médio Integrado: o caso do Paraná. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.18110. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.18110. Acesso em: 15 out. 2026.

PESSOA, Rodrigo Luiz Silva; NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva. A comunicação científica na Educação profissional: um estado da questão. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2026. DOI: 10.15628/rbept.2026.18599. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2026.18599. Acesso em: 15 out. 2026.

PIVELLO, Renato Luís; VIEIRA, Amanda Ribeiro. Sequência didática sobre educação fiscal: uma contribuição ao desenvolvimento da

cidadania dos estudantes de um curso técnico em administração. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.16850. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.16850. Acesso em: 15 out. 2026.

PUCHEU, Maria Laura; DECONTO, Diomar Caríssimo Selli. Formação integrada na visão de docentes de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.18166. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.18166. Acesso em: 15 out. 2026.

RAMOS, Maria de Fatima Igreja; MAGALHÃES, Priscila Giselli Silva. Interdisciplinaridade no ensino médio integrado: IFPA – Campus Abaetetuba. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.18184. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.18184. Acesso em: 15 out. 2026.

RIBEIRO, Lucilene Batista; CARDOSO, Flávio Manoel Coelho Borges. A organização curricular no ensino técnico integrado ao Ensino médio: o caso do curso técnico em Meio Ambiente do Instituto Federal Goiano, Campus Ceres. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.15556. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.15556. Acesso em: 15 out. 2026.

SANTOS, Alex Braz Iacone; ROCHA, Marcelo Borges. Perfil dos egressos do Curso Técnico em Meio Ambiente do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: um acompanhamento reflexivo. **Revista Brasileira da Educação Profissional e**

Tecnológica, 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.15352. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.15352. Acesso em: 15 out. 2026.

SCAPIN, Gislei José; ALVARENGA, Mirian Vargas de; MARTINS, Alcir Luciany Lopes; FERREIRA, Liliana Soares. Os movimentos de sentidos sobre o tema da qualificação no mundo do trabalho: uma análise das políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.18159. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.18159. Acesso em: 15 out. 2026.

SCHRAMM, Gabrielli Ornellas; SILVA, Mirna Ribeiro Lima da. Ensino Médio Integrado e o mundo do trabalho na modernidade líquida: olhares de jovens estudantes. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2026. DOI: 10.15628/rbept.2026.18673. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2026.18673. Acesso em: 15 out. 2026.

SENA NETO, Bernardino Galdino de; TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento. O aspecto formativo do conselho de classe do IFRN Campus Caicó. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2026. DOI: 10.15628/rbept.2026.16105. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2026.16105. Acesso em: 15 out. 2026.

SILVA, Flavio Jose Souza. A formação social, histórica, política e cultural do Brasil a partir da Teoria Marxista da Dependência: a particularidade da questão social brasileira. **Saberes,** 2025. DOI: 10.21680/1984-3879.2025v25n01ID40011. Disponível em: https://doi.org/10.21680/1984-3879.2025v25n01ID40011. Acesso em: 15 out. 2026.

SILVA, Márcia Rogéria Pereira Leite; OLIVEIRA, Ana Flávia de Morais; PILATTI, Luiz Alberto. Evasão escolar em cursos técnicos no IFTO, campus Araguaína: análise comparativa dos períodos pré e pós-pandemia de covid-19. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.18128. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.18128. Acesso em: 15 out. 2026.

SILVA, Sidney Reinaldo; OLIVEIRA, Andreia da Silva Temoteo. Os egressos do IFPR Campus Paranaguá: um estudo sobre alunos que concluíram o Ensino Médio Técnico na instituição. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.15412. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.15412. Acesso em: 15 out. 2026.

SIMONARD, Pedro; BARROS, Albani; NUNES, Geórgia Valéria Andrade Loureiro; TEIXEIRA, Kely. Educação profissional e tecnológica e a precarização do trabalho no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.15459. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.15459. Acesso em: 15 out. 2026.

SOUZA, Everton de; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. Inclusão/exclusão de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo em cursos de Ensino Médio Integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.18041. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.18041. Acesso em: 15 out. 2026.

SOUZA, Everton de; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. Acesso, permanência e êxito escolar no Ensino Médio Integrado. **Revista Educação e Políticas em Debate,** 2025. DOI: 10.14393/REPOD-

v14n2a2025-74912. Disponível em: https://doi.org/10.14393/REPOD-v14n2a2025-74912. Acesso em: 15 out. 2026.

VIEIRA, Luis Antonio Braga; MOURA, Mayra Camelo Madeira de. Inteligência Artificial na Educação Profissional e Tecnológica: experiências pedagógicas nos institutos federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.15906. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.15906. Acesso em: 15 out. 2026.

---

[1] Mestre em Letras: Linguagem e Identidade (UFAC); licenciado em Pedagogia (PROMINAS); bacharel em Ciências Sociais (UFAC). Instituto Federal do Acre (IFAC). ORCID: https://orcid.org/0009-0007-0155-0273. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[2] Mestre em Ensino Tecnológico (IFAM), linha de Tecnologias e Formação de Professores; licenciado em História (UFAC). Instituto Federal do Acre (IFAC). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[3] Doutora em Ciências Humanas (UFSC); mestra em Desenvolvimento Regional (UFAC); bacharela e licenciada em Ciências Sociais (UFAC). Instituto Federal do Acre (IFAC). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[4] Especialista em Governança Pública e Gestão Administrativa (FAEL); graduado em Comunicação Social/Jornalismo (UFAC); técnico-administrativo em Educação, assistente em Administração no Instituto Federal do Acre (IFAC). ORCID: https://orcid.org/0009-0004-8382-4941. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[5] Doutor em Administração de Empresas (Uninter); mestre em Pedagogia (UFAC); mestre em Dirección y Administración de Empresas (UDE). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail