

Verticalização, expansão e disputas epistemológicas na educação profissional: A trajetória do IF Goiano – Campus Morrinhos e os desafios do Ensino Médio Integrado como política de estado

José Neto de Oliveira Felippe

Mestre em Ensino de Física

Instituição: Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Faculdade de Caldas Novas (UNICALDAS)

E-mail: profnetomatfis@gmail.com

RESUMO

Este estudo investiga a trajetória institucional da antiga Escola Agrotécnica Federal de Morrinhos até sua consolidação como Instituto Federal Goiano – *Campus* Morrinhos, examinando como esse percurso expressa disputas políticas, pedagógicas e epistemológicas no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. Objetiva-se analisar essa trajetória à luz da consolidação da EPT como política pública de Estado, das permanências da dualidade educacional e da influência de racionalidades mercantis, além de destacar os avanços na verticalização e diversificação da oferta formativa da instituição. Para tanto, procede-se à pesquisa documental e análise de conteúdo orientada por referencial teórico crítico, com base em fontes institucionais, normativas e acadêmicas. Os resultados indicam que, embora a criação dos Institutos Federais represente avanço na democratização do acesso à educação pública e na interiorização da EPT, persistem desafios estruturais relacionados à fragmentação curricular e à pressão de lógicas gerenciais. Evidencia-se que o Ensino Médio Integrado constitui espaço de disputa entre projetos formativos antagônicos, sendo tensionado por reformas que comprometem sua proposta emancipatória. A análise da atual oferta de cursos do *Campus* Morrinhos — que abrange desde formação técnica até programas de pós-graduação *stricto sensu* — reforça o papel estratégico da instituição na construção de um projeto educativo integrado, omnilateral e socialmente referenciado. Conclui-se que a experiência analisada reflete avanços e contradições da EPT como campo político em constante disputa.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Ensino Médio Integrado. Interiorização do Ensino Público. Verticalização da Oferta Formativa. Política Educacional Federal.

1 INTRODUÇÃO

A EPT ocupa posição estratégica no sistema educacional brasileiro contemporâneo, especialmente por sua capacidade de articular formação escolar, trabalho, ciência, cultura e tecnologia em um mesmo projeto formativo. Entretanto, sua constituição histórica esteve marcada por profundas contradições estruturais, derivadas da dualidade educacional que destinou às classes trabalhadoras uma formação de caráter técnico-instrumental, enquanto reservou às elites uma educação geral de base científica e humanista. Tal configuração expressa disputas entre distintos projetos societários e concepções de Estado, evidenciando que a EPT não pode ser compreendida apenas como resposta funcional às demandas do mercado de trabalho, mas como um campo político e epistemológico em permanente tensão (Manfredi, 2016; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, a institucionalização da EPT como política pública de Estado adquiriu maior densidade normativa a partir da segunda metade do século XX, intensificando-se com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Instituída pela Lei nº 11.892/2008, essa rede consolidou os Institutos Federais (IFs) como instituições multicampi, pluricurriculares e socialmente referenciadas, responsáveis pela oferta **integrada** de educação básica, profissional e superior – do nível médio ao superior – sobretudo em regiões historicamente marcadas por desigualdades educacionais. Nesse contexto, os IFs assumiram papel central nos processos de interiorização da educação pública e de promoção do desenvolvimento regional (Brasil, 2008; Moura, 2016).

Apesar desses avanços institucionais, a literatura especializada aponta que a consolidação da EPT como projeto educativo emancipatório permanece atravessada por tensões estruturais. Reformas educacionais recentes, orientadas por rationalidades gerenciais e empresariais, têm reintroduzido concepções utilitaristas na educação, subordinando o currículo escolar a interesses econômicos e produtivistas. Ball (2021) argumenta que tais reformas promovem a reconfiguração das políticas educacionais a partir de uma lógica performativa, na qual eficiência, mensuração de resultados e competitividade passam a orientar a organização do trabalho pedagógico. De modo convergente, Freitas (2018) alerta que a chamada “reforma empresarial” da educação tende a fragilizar projetos formativos comprometidos com a formação humana integral, tensionando o papel social da escola pública.

É nesse cenário que se insere a problemática deste estudo, formulada a partir da seguinte questão de pesquisa: **como a trajetória histórica e institucional da Escola Agrotécnica Federal (EAF) de Morrinhos, posteriormente transformada em Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Morrinhos, expressa as disputas políticas, pedagógicas e epistemológicas em torno da EPT no Brasil?** Parte-se da hipótese de que essa trajetória institucional evidencia, simultaneamente, avanços na consolidação da EPT como política pública de Estado e permanências estruturais associadas à dualidade educacional e às pressões de rationalidades externas ao projeto formativo integral.

A relevância desta pesquisa justifica-se, primeiramente, pela necessidade de aprofundar análises históricas e institucionais da EPT a partir de contextos locais e regionais, contribuindo para compreender como políticas nacionais se materializam em territórios específicos. Em segundo lugar, o estudo dialoga com debates contemporâneos sobre Ensino Médio Integrado (EMI) e formação humana integral, oferecendo subsídios teóricos para a reflexão crítica acerca do papel dos IFs no cenário educacional brasileiro. Por fim, apresenta relevância social ao problematizar os sentidos atribuídos à educação pública em regiões do interior, nas quais os IFs frequentemente constituem a principal referência de formação técnica, científica e cidadã (Moura, 2016; Oliveira, 2023).

Dessa forma, o **objetivo geral** deste artigo é analisar a trajetória histórica e institucional da **EAF de Morrinhos** até sua consolidação como **IF Goiano – Campus Morrinhos**, à luz das disputas teóricas, políticas

e epistemológicas que atravessam a EPT no Brasil. **Como objetivos específicos**, busca-se: (i) compreender a EPT como política pública de Estado no contexto brasileiro; (ii) analisar o processo histórico de institucionalização da educação profissional, com ênfase no ensino agrícola e na criação dos IFs; (iii) discutir os fundamentos teóricos da formação humana integral e da crítica à dualidade educacional; (iv) examinar o EMI como PPP nos IFs; e (v) **investigar de que modo a verticalização do ensino e a expansão da oferta formativa se concretizaram no âmbito dos IFs**, notadamente no IF Goiano – *Campus* Morrinhos. Metodologicamente, o estudo adota abordagem qualitativa, de natureza exploratória e analítica, fundamentada em pesquisa documental e bibliográfica, conforme detalhado na seção de metodologia.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE ESTADO

No contexto brasileiro, a EPT deve ser compreendida como política pública de Estado, e não como um conjunto de programas governamentais conjunturais. Essa concepção decorre do reconhecimento de que a EPT se estrutura historicamente a partir de marcos legais, institucionais e pedagógicos que expressam disputas entre projetos societários antagônicos, envolvendo concepções distintas de Estado, trabalho e educação. Em outras palavras, ao longo da história do país visões opostas influenciaram se a formação profissional seria tratada como compromisso estratégico de Estado ou como iniciativa pontual e subsidiária, evidenciando o caráter eminentemente político da evolução da EPT (Manfredi, 2016; Kuenzer, 2017).

A consolidação normativa da EPT teve início com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que reconheceu a educação profissional como parte integrante da educação nacional (Brasil, 1996). Esse processo foi aprofundado pelo Decreto nº 5.224/2004, que redefiniu a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), preparando o terreno para a integração entre educação básica e educação técnica (Brasil, 2004). O ciclo culmina com a Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os IFs e consolidando um modelo institucional orientado pela oferta integrada de educação básica, técnica e superior (Brasil, 2008).

A criação da Rede Federal em 2008 é reconhecida como um marco na ampliação, interiorização e diversificação da EPT no Brasil, representando uma virada histórica em favor de políticas educacionais de alcance nacional. Para Moura (2016), por exemplo, a implantação dos IFs representou um divisor de águas ao deslocar a educação profissional de uma função estritamente técnica para uma perspectiva formativa ampliada, comprometida com a articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Desse modo, mesmo tensionada por conjunturas políticas e econômicas distintas, a EPT passou a assumir centralidade como política estruturante de Estado, voltada à garantia do direito à educação profissional a diversos segmentos da sociedade.

No caso específico de Goiás, a criação do IF Goiano – ao lado de outros IFs pelo país – exemplificou essa política de Estado em ação. A história da EAF de Morrinhos, foco deste estudo, insere-se nesse movimento de transformação institucional induzido por políticas públicas nacionais. Cabe destacar que a Escola de Morrinhos foi inicialmente fundada como unidade descentralizada vinculada ao então Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Urutáí, o que evidencia a estratégia governamental de **interiorização** do ensino técnico agrícola desde o final do século XX. Conforme **Google Maps (2025)**, a distância rodoviária entre os atuais IF Goiano – *Campus Urutáí (GO)* e IF Goiano – *Campus Morrinhos (GO)* é de 159 km (via BR-352, GO-309, BR-490 e GO-476) ou de 160 km (via BR-352, BR-490 e GO-476), ilustrando os desafios administrativos, logísticos e pedagógicos envolvidos em manter uma unidade avançada tão distante da sede.

Apesar desses obstáculos, a política de expansão territorial da Rede Federal permitiu que a unidade de Morrinhos fosse gradativamente se consolidando. Em 2008, com a criação dos IFs, a então escola agrotécnica interiorana foi transformada em *campus* do IF Goiano, adquirindo autonomia administrativa e ampliando significativamente sua oferta educacional. Essa transição institucional reflete diretamente o projeto estatal de levar educação pública de qualidade ao interior do país, ao mesmo tempo em que **consolidou a verticalização do ensino**, integrando em uma mesma instituição níveis e modalidades antes fragmentados (ensino médio técnico, cursos superiores e pós-graduação). Verifica-se, assim, que a trajetória da EPT em nível nacional – marcada pela formulação de leis e criação de novas instituições – fornece o arcabouço para entender as transformações vivenciadas no contexto local do *Campus* Morrinhos.

2.2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A trajetória histórica da educação profissional no Brasil está diretamente relacionada aos projetos de desenvolvimento nacional e às políticas educacionais de cada período. Desde o início do século XX, pode-se observar um dualismo na oferta educacional: de um lado, escolas profissionais voltadas às classes populares, com currículos focados na formação para o trabalho manual; de outro, liceus e escolas secundárias acadêmicas destinadas às camadas elites, com formação científica e humanística. Essa separação institucionalizou a **dualidade educacional** no país, atribuindo às classes trabalhadoras uma educação de caráter prático-instrumental e reservando às elites a formação geral e propedêutica.

Como destacam Bezerra, Martins e Bezerra (2022), historicamente houve uma destinação de formação técnico-instrumental para os trabalhadores *versus* uma educação científico-humanista para os grupos dominantes, o que gerou trajetórias escolares desiguais e excluientes. Essa raiz histórica da desigualdade educacional evidencia que a disputa entre projetos societários – um voltado para a emancipação humana ampla, outro restrito à qualificação da força de trabalho – esteve presente desde cedo

nas políticas de educação profissional no Brasil. No âmbito da educação agrícola, essa dualidade manifestou-se sob a forma de escolas voltadas predominantemente para atender às demandas produtivas do setor rural. As antigas escolas agrotécnicas federais, criadas em meados do século XX, tinham caráter marcadamente **pragmático e produtivista**, priorizando a instrução técnica agrícola em detrimento de uma formação científica mais ampla.

Estudos como o de Molina e Sanfelice (2014) apontam que a gênese do ensino agrícola federal foi marcada por essa orientação utilitária, com limites evidentes na articulação entre formação técnica e formação geral nas instituições agrárias da época. Nery (2025) reforça essa análise ao evidenciar que, embora tais escolas tenham contribuído para o desenvolvimento regional, enfrentaram a dificuldade histórica de integrar plenamente os conhecimentos técnicos às bases científicas e culturais nos seus currículos. Ou seja, nas décadas passadas, a formação oferecida nas escolas técnicas agrícolas interioranas ficava aquém de uma educação integral, reproduzindo em certa medida a dicotomia entre saber prático e saber teórico.

A partir dos anos 1990, no contexto de redemocratização e reforma do Estado, intensificou-se um processo de reconfiguração institucional da EPT visando superar gradualmente essa divisão histórica. Foram criadas as Unidades de Ensino Descentralizadas e, posteriormente, diversas Escolas Agrotécnicas Federais foram transformadas em CEFETs, ampliando a oferta de educação profissional para regiões interioranas até então pouco atendidas. Esse movimento de expansão e descentralização alcançou seu auge com a constituição dos IFs, em 2008, que consolidou a verticalização do ensino (do nível médio ao superior) e promoveu a integração curricular e a interiorização da oferta educacional em um mesmo arranjo institucional.

Em outras palavras, a criação dos IFs representou a **concretização de um projeto de educação profissional capaz de atender diversas regiões do país**, interiorizando a educação técnica e superior e diversificando as modalidades de ensino oferecidas (técnica, graduação, pós-graduação). Nesse cenário, a história institucional do *Campus* Morrinhos reflete, em microescala, esse processo de expansão e interiorização da EPT. Originalmente estabelecida como EAF vinculada a um CEFET regional (Urutai), a instituição experimentou um processo de crescimento de suas funções e atribuições formativas ao longo das décadas.

Com a sua integração ao IF Goiano em 2008/2009, verificou-se a **ampliação das funções formativas, diversificação de níveis e modalidades de ensino e incorporação do EMI como eixo estruturante** do projeto institucional local. Ou seja, o *Campus* Morrinhos passou de um foco estritamente técnico-agropecuário de nível médio para abranger cursos técnicos integrados, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e cursos de pós-graduação, exemplificando a política de verticalização e expansão

da oferta educativa. Essa trajetória local de interiorização e diversificação da EPT reafirma o papel estratégico dos IFs no enfrentamento das desigualdades regionais de acesso à educação pública.

2.3 TRABALHO, FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E CRÍTICA À DUALIDADE EDUCACIONAL

A relação entre trabalho e educação constitui eixo central para a análise da EPT, especialmente quando se adota a perspectiva da **formação humana integral**. A dualidade educacional, historicamente estruturante do sistema de ensino brasileiro, expressa a própria divisão social do trabalho e limita o acesso dos sujeitos aos saberes científicos e culturais em sua totalidade. Como contraponto a essa lógica excludente, a concepção de formação humana integral comprehende o trabalho como princípio educativo, superando sua redução à atividade puramente produtiva e reconhecendo-o como dimensão fundante da vida social. Nessa visão, defendida por autores no campo da educação profissional, a escola deve promover a integração entre os saberes **teórico-científicos** e **prático-tecnológicos**, visando à formação omnilateral do sujeito. Ramos (2014) contribui significativamente para esse debate ao defender a articulação indissociável entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia na educação profissional.

Segundo a autora, a formação integral pressupõe a superação da fragmentação do conhecimento e das dicotomias entre educação geral e educação técnica, possibilitando aos educandos uma compreensão crítica da realidade social e produtiva. Integrar trabalho e educação, portanto, significa não apenas qualificar para o mercado, mas formar cidadãos capazes de refletir e atuar sobre o mundo em que vivem de forma autônoma e emancipatória. As contribuições de Paulo Freire aprofundam essa perspectiva crítico-emancipatória. Ao criticar o modelo de educação “bancária”, Freire (1996) afirma a educação como prática da liberdade, fundamentada no diálogo e na conscientização crítica dos sujeitos. Seus princípios – centrados na humanização do oprimido e na emancipação social – tornaram-se referenciais essenciais para uma formação profissional que vise a transformação social. Em suma, a perspectiva freireana reitera a importância de vincular o ato educativo à liberdade e à autonomia, orientando os processos formativos para além da mera capacitação técnica.

No contexto da EPT, isso implica recusar a visão do aluno como mero *recurso humano* a ser treinado e, em vez disso, concebê-lo como sujeito de direitos, cuja formação integral envolve dimensões éticas, políticas e culturais. Diante dessa fundamentação, a formação humana integral coloca-se como antítese da dualidade educacional. Trata-se de uma concepção na qual a formação básica e a formação técnica não se opõem, mas se complementam numa unidade curricular. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) discutem exatamente essa ideia ao tratarem do EMI: para esses autores, o EMI configura-se como uma **estratégia pedagógica de superação da dualidade**, propondo currículos integrados que unam a educação básica acadêmica à educação profissional, sob uma perspectiva de formação omnilateral. Esse referencial teórico fundamenta a compreensão de que oferecer um ensino integrado é, em essência, lutar contra a histórica

divisão entre “duas escolas” – a do trabalho manual e a do pensamento crítico – na expectativa de formar jovens que sejam ao mesmo tempo tecnicamente proficientes e intelectualmente críticos.

Nesse ponto, vale ressaltar que os debates sobre politecnia e omnilateralidade também compõem o arcabouço teórico da formação integral. Derivado do marxismo e das experiências socialistas de educação, o conceito de politecnia propõe a difusão dos fundamentos científico-tecnológicos universais a todos os alunos, independentemente de sua futura ocupação, evitando a estreita especialização precoce. Essa visão inspira políticas como o EMI ao propor que o currículo combine conteúdos acadêmicos e profissionais de forma orgânica. Na prática, no entanto, a implementação de tais princípios enfrenta resistências decorrentes de interesses econômicos e visões utilitárias da educação, como será discutido adiante nas tensões contemporâneas. Ainda assim, o ideário da formação humana integral permanece como norte filosófico e pedagógico para as iniciativas que buscam reorientar a EPT para um projeto emancipatório.

2.4 ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O EMI configura-se como a expressão pedagógica da EPT concebida como política pública de Estado. Institucionalizado no âmbito dos IFs, o EMI propõe a **articulação orgânica entre a formação geral do ensino médio e a educação profissional técnica** em um mesmo curso, integrando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia em um currículo unitário. Trata-se, portanto, de uma modalidade educativa orientada pelos princípios da formação humana integral e da politecnia, na medida em que busca superar as barreiras curriculares entre conhecimento acadêmico e saber técnico. Nos IFs, o EMI assumiu centralidade institucional ao materializar o PPP dessas instituições, conforme previsto na Lei nº 11.892/2008, que incorporou a oferta articulada de educação básica, técnica e superior como princípio estrutural dos IFs (Brasil, 2008).

Em outras palavras, **o EMI tornou-se uma estratégia fundamental para viabilizar a verticalização do ensino e a oferta de educação profissional técnica de nível médio articulada ao ensino médio regular, sobretudo na Rede Federal**. Essa prioridade institucional reflete a aposta na integração curricular como forma de promover uma formação mais completa e cidadã, alinhada aos ideais de educação como direito social e bem público. Assim, ao articular trabalho, ciência, cultura e tecnologia no currículo, o EMI reafirma a educação como prática social emancipadora, sintetizando em seu projeto os ideais de uma educação pública omnilateral. Do ponto de vista conceitual, o EMI se sustenta em referências teóricas e pedagógicas sólidas. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) oferecem a base conceitual ao definirem o EMI como um *projeto contra-hegemônico*, voltado a romper com a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro.

Para esses autores, integrar o ensino médio à educação profissional é uma opção política de resistência à lógica capitalista de fragmentação do conhecimento e de estratificação educacional. Na mesma

linha, Oliveira (2023) discute os desafios para a consolidação de uma escola emancipatória via EMI, argumentando que embora o ensino integrado não seja um modelo ideal em uma sociedade capitalista, ele constitui o “projeto possível” de educação dos jovens das classes trabalhadoras e, por isso, deve ser fortalecido como alternativa ao modelo excludente imposto pela recente reforma do ensino médio. Ou seja, mesmo reconhecendo os limites e contradições, autores defendem o EMI como uma trincheira de luta por uma educação pública que une qualidade acadêmica e relevância social.

Na prática, a implementação do EMI nos IFs tem produzido avanços e também enfrentado desafios. Por um lado, observa-se uma melhoria no acesso e permanência de estudantes, sobretudo de origem popular, em cursos de nível médio com formação técnica integrada, o que democratiza oportunidades educacionais antes restritas. Além disso, pesquisas indicam que egressos do EMI tendem a apresentar boa preparação tanto para o mundo do trabalho quanto para a continuidade de estudos em nível superior, o que confirma o potencial formativo ampliado dessa modalidade (Nunes; Wetterich, 2019). Por outro lado, persistem obstáculos estruturais: a falta de infraestrutura adequada, a necessidade de formação continuada de professores para atuação interdisciplinar, e as próprias pressões de políticas educacionais aligeiradas que conflitam com a proposta integradora.

Costa e Coutinho (2018) pontuam, por exemplo, que a **contrarreforma do ensino médio de 2017** – ao instituir itinerários formativos flexíveis e uma Base Nacional Comum de caráter reducionista – tende a esvaziar o currículo integrado e a **recolocar a dualidade** em nova forma. Esse cenário impõe aos IFs e defensores do EMI o desafio constante de justificar e resguardar esse projeto pedagógico diante de políticas e narrativas contrárias. Ainda assim, análises críticas sugerem que o EMI nos IFs tem conseguido, em grande medida, afirmar uma identidade educacional própria, comprometida com o desenvolvimento integral do estudante.

Elementos como a pesquisa e a extensão, integrados ao ensino, o incentivo a práticas pedagógicas interdisciplinares e a gestão democrática das escolas são traços que distinguem o EMI praticado nos IFs em relação ao ensino médio tradicional. Esses fatores reforçam a ideia de que o EMI, além de um arranjo curricular, representa um projeto institucional com valores e objetivos específicos – entre eles, a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente engajados. No caso do *Campus* Morrinhos, como será visto na análise dos resultados, o EMI constituiu-se no eixo estruturante do PPP local, servindo de referência para a consolidação da identidade institucional do *campus* enquanto agente de transformação social na região.

2.5 TENSÕES CONTEMPORÂNEAS: RACIONALIDADE GERENCIAL E DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

As políticas educacionais das últimas décadas impuseram ao EMI uma série de desafios de ordem estrutural. Reformas orientadas pela lógica gerencialista e pela economia neoliberal têm introduzido

racionalidades performativas no campo educacional, tensionando os princípios do ensino integrado. Ball (2021) analisa que as reformas educacionais neoliberais, ao enfatizarem *accountability*, competição e **indicadores de desempenho**, acabam por subordinar o currículo e o trabalho pedagógico a critérios gerenciais de eficiência, produtividade e comparação. No contexto brasileiro, essas tendências se manifestaram, por exemplo, na instituição de avaliações padronizadas e metas quantitativas que pressionam as escolas a adequar seus currículos para melhorar índices, muitas vezes em detrimento de componentes formativos não imediatamente “medíveis”.

Para Freitas (2018), essa “reforma empresarial” da educação promove a mercantilização do ensino ao introduzir noções de gestão empresarial nas escolas públicas, o que enfraquece projetos pedagógicos comprometidos com a formação integral. O autor alerta que a prevalência de valores como competição e meritocracia no ambiente educacional pode minar a construção de práticas colaborativas e críticas, fundamentais ao EMI. No caso específico do ensino médio, a reforma de 2017 (Lei nº 13.415/2017) e a implementação da *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* para o Ensino Médio são frequentemente citadas como exemplos de políticas guiadas por essa racionalidade. Estudos como os de Costa e Coutinho (2018) demonstram que tais mudanças fragmentam a formação dos estudantes em itinerários estreitos e enfraquecem disciplinas fundamentais, o que é **antagônico à proposta do EMI** de currículo integrado e formação omnilateral.

No âmbito dos IFs, essas tensões contemporâneas se traduzem em dilemas concretos: como manter e aprofundar a integração curricular e o caráter emancipatório do EMI diante de pressões externas por resultados imediatos e adequação ao mercado? Conforme discutido por Felippe *et al.* (2025), há uma **colonização do currículo pela lógica empresarial** em curso, que se expressa na priorização de competências alinhadas a demandas produtivas e na marginalização de conteúdos formativos críticos. Essa colonização impõe obstáculos à efetiva realização do projeto de educação integral, pois tenta reduzir o papel da escola à preparação de mão de obra flexível, em vez de cidadãos plenos. No *Campus Morrinhos*, por exemplo, identificam-se tensões entre, de um lado, a implementação do EMI com seus pressupostos transformadores e, de outro, iniciativas que pressionam por parcerias com o setor produtivo local ou por adaptações curriculares para atender a indicadores de desempenho.

Tais movimentos refletem exatamente o embate entre **projetos formativos antagônicos**: o contra-hegemônico, que orienta o EMI, e o hegemônico neoliberal, que busca readequar a educação às lógicas do mercado. Em resposta a essas tendências, o referencial teórico deste estudo assume uma postura crítica e historicizada. Do ponto de vista **epistemológico**, inspira-se em autores como Bachelard e Kuhn para compreender que o conhecimento científico se desenvolve por rupturas e confrontos de paradigmas. Analogamente, entende-se que a configuração atual da EPT resulta de disputas paradigmáticas no campo educacional, não sendo possível analisá-la de forma neutra ou descontextualizada.

Como bem afirmou Freire (1996), ao dizer ser impossível a neutralidade da educação; toda política educacional carrega valores e interesses. Reconhecer isso é fundamental para desnudar as rationalidades gerenciais como **construções ideológicas** e não como soluções técnicas inocentes. Assim, o diálogo com os referenciais clássicos (como Freire, Gramsci, Marx) e contemporâneos (como Ball, Gentili, entre outros) permite lançar um olhar crítico sobre as reformas em curso, fortalecendo a defesa de uma educação pública voltada à emancipação humana e não à mera adaptação ao mercado. Em suma, as tensões contemporâneas em torno do EMI revelam a necessidade de, ao mesmo tempo, **resistir a retrocessos e avançar na radicalização do projeto integrador**, aprofundando seus fundamentos teórico-práticos e evidenciando seus resultados positivos para a sociedade.

Quadro 1. Principais referências teóricas e suas contribuições para a análise da EPT

AUTOR(ES)	CONTRIBUIÇÃO PRINCIPAL AO ESTUDO
Manfredi (2016)	Analisa a EPT como campo de disputas históricas entre projetos societários antagônicos, evidenciando diferentes concepções de Estado, trabalho e educação ao longo da história brasileira.
Moura (2016)	Destaca a criação da Rede Federal (IFs) como marco que desloca a educação profissional de uma função estritamente técnica para uma perspectiva formativa ampliada, integrando trabalho, ciência, cultura e tecnologia.
Bezerra, Martins e Bezerra (2022)	Realizam análise histórica da dualidade educacional no Brasil, mostrando a destinação de uma formação técnico-instrumental às classes trabalhadoras versus uma educação científico-humanista às elites, o que gerou trajetórias escolares desiguais e excluidentes.
Molina e Sanfelice (2014)	Investigam a gênese do ensino agrícola federal, evidenciando o caráter pragmaticamente produtivista das antigas escolas agrotécnicas e seus limites na articulação entre formação técnica e formação geral.
Nery (2025)	Aborda as contribuições e limitações das escolas agrícolas federais para o desenvolvimento regional, apontando a dificuldade histórica de integrar plenamente a formação técnica à formação geral no currículo dessas instituições.
Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012)	Discutem a concepção do EMI como estratégia pedagógica de superação da dualidade, propondo currículos integrados que unam a educação básica acadêmica à educação profissional, numa perspectiva de formação humana integral.
Ramos (2014)	Defende o trabalho como princípio educativo e a articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia na educação profissional, possibilitando aos sujeitos a compreensão crítica da realidade e a superação da fragmentação do conhecimento.
Freire (1996)	Critica o modelo tradicional de ensino (educação bancária) e propõe a educação como prática da liberdade, fundamentada no diálogo e na consciência crítica, orientando a formação para a emancipação humana.
Ball (2021)	Analisa as reformas educacionais neoliberais, introduzindo lógicas performativas e gerenciais que subordinam o currículo a indicadores de eficiência, criando tensões e desafios para projetos educativos críticos.
Felippe et al. (2025)	Apontam a penetração da lógica empresarial no EMI, evidenciando que a primazia de rationalidades mercantis no currículo integrado pode esvaziar seu potencial emancipatório e contrariar os objetivos da formação integral.
Oliveira (2023)	Discute os desafios para a consolidação de uma escola emancipatória via EMI, argumentando que o ensino integrado, embora não seja o ideal, constitui o “projeto possível” de educação dos jovens trabalhadores no capitalismo, devendo ser fortalecido como alternativa ao modelo excluente da reforma do ensino médio.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Como sintetiza o **Quadro 1**, há uma articulação entre autores clássicos, como Freire e **Frigotto, Ciavatta e Ramos**, e pesquisadores contemporâneos, como Ball, Felippe *et al.* e Oliveira, fornecendo um panorama do diálogo teórico que embasa este trabalho. Observa-se que, ao longo do referencial teórico, conceitos fundamentais (trabalho como princípio educativo, formação humana integral, politecnia, etc.) são revisitados e atualizados frente aos desafios atuais (neoliberalismo, performatividade, reformas do ensino médio). Essa síntese reforça a compreensão de que a análise da trajetória do IF Goiano – *Campus* Morrinhos requer um olhar teórico capaz de abarcar tanto as bases históricas da EPT quanto as dinâmicas e contradições do presente.

Nesse sentido, a atualização do Quadro 1 com dados de 2025 revela a consolidação de um processo de verticalização formativa no IF Goiano – *Campus* Morrinhos, ampliando sua oferta para além dos cursos técnicos e integrados, alcançando níveis de especialização, mestrado e doutorado. Essa ampliação evidencia não apenas o cumprimento da missão institucional da Rede Federal, mas também o fortalecimento do EMI como eixo articulador de um projeto educativo omnilateral. Tal avanço, contudo, convive com os desafios estruturais e epistemológicos já discutidos, reafirmando o caráter contraditório da EPT como campo de disputa entre rationalidades emancipatórias e lógicas utilitaristas.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza teórico-documental e de objetivos exploratórios e analíticos. Esse delineamento justifica-se pelo caráter do problema investigado, que envolve compreender processos históricos e institucionais em profundidade. Optou-se por um **estudo de caso** do *Campus* Morrinhos do IF Goiano, com análise de documentos e literatura relacionada, buscando articular os achados empíricos com o quadro teórico previamente exposto. No que se refere aos procedimentos, adotou-se a **análise documental** como técnica principal, complementada pela **análise de conteúdo** de inspiração bardiniana (Bardin, 2016).

O *corpus* da pesquisa foi composto por legislações educacionais (leis, decretos e regulamentos referentes à educação profissional), documentos institucionais oficiais (histórico institucional do *Campus* Morrinhos, relatórios, planos de desenvolvimento institucional, estatutos do IF Goiano, etc.) e produções acadêmicas de referência no campo da EPT (livros, artigos científicos clássicos e atuais). A seleção das fontes obedeceu ao princípio da *pertinência temática*, considerando exclusivamente materiais diretamente relacionados à constituição histórica, pedagógica e política do *Campus* Morrinhos e da Rede Federal como um todo. Assim, foram incluídas, por exemplo, as leis que estruturam a EPT (LDB/1996, Decreto 5.224/2004, Lei 11.892/2008), documentos do IF Goiano que narram a evolução do *campus*, e estudos acadêmicos sobre dualidade educacional, EMI, interiorização e verticalização do ensino.

A **coleta de dados** deu-se integralmente em meio digital, acessando-se os documentos via repositórios oficiais (portal do Planalto para legislações e sítios do IF Goiano para documentos institucionais) e bibliotecas virtuais (SciELO, *Google Acadêmico* e repositórios institucionais) para a literatura acadêmica. Foi adotado o cuidado de verificar a autenticidade e a atualidade de cada documento. Além disso, lançou-se mão do *Google Maps* para obter dados geográficos relevantes – por exemplo, a distância entre o *campus* originário (Urutai) e o *campus* descentralizado (Morrinhos), informação utilizada para contextualizar os desafios de interiorização.

Para a **análise dos dados**, empregou-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), adequada para tratar informações qualitativas de forma sistemática. Inicialmente, procedeu-se à leitura flutuante e ao reconhecimento geral dos documentos, identificando unidades de registro (palavras e frases-chave) pertinentes aos objetivos do estudo. Em seguida, realizou-se a **codificação temática**: foram criadas categorias analíticas prévias, derivadas tanto do referencial teórico quanto das questões de pesquisa, tais como “EPT como política de Estado”, “Dualidade educacional”, “Formação integral”, “EMI”, “Interiorização” e “Racionalidade mercantil”. Essa definição inicial de categorias foi refinada de forma indutiva conforme a leitura aprofundada do material empírico avançava.

Cada trecho ou ocorrência textual relevante foi classificado dentro das categorias, permitindo quantificar a frequência e mapear a distribuição dos temas nos documentos. Ressalta-se que esses procedimentos seguiram critérios de rigor metodológico – como **exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência** (Bardin, 2016) – de modo a assegurar a validade e confiabilidade da análise. Tais critérios, conforme destaca Gil (2022), visam reduzir vieses e assegurar a consistência do *corpus* investigativo. Após a categorização, passou-se à etapa de **interpretação**. Aqui, os dados categorizados foram articulados à luz do referencial teórico previamente discutido, buscando compreender os significados subjacentes e as implicações de cada achado.

Isso envolveu comparar as evidências documentais com os conceitos-chave (por exemplo, verificar como os documentos institucionais do IF Goiano refletem – ou não – a concepção de formação integral defendida pela literatura). Também se procurou identificar eventuais contradições ou tensões internas nos dados, como discursos oficiais que enfatizam a educação emancipatória, mas, ao mesmo tempo, revelam influências de lógicas gerenciais. Essa análise crítica foi facilitada pela construção de **quadros-síntese**. O Quadro 1, apresentado na seção teórica, já exemplificou a síntese das principais referências teóricas. Adiante, na seção de resultados, será apresentada a **Tabela 1** com as categorias empíricas emergentes e suas definições, bem como a **Tabela 2** com o *mapa epistemológico* relacionando essas categorias aos autores-chave que sustentam a interpretação.

Importante frisar que, por se tratar de pesquisa sem envolvimento direto de sujeitos humanos (dados primários de entrevistas ou similares), o estudo não demandou procedimentos éticos como termo de

consentimento. Ainda assim, foram observados os princípios éticos de integridade científica e respeito à fidedignidade das fontes, citando devidamente os autores e documentos consultados. Toda a pesquisa foi conduzida de acordo com as diretrizes da Resolução CNS nº 510/2016, que regulamenta pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (Brasil, 2016). Em suma, a metodologia adotada – qualitativa, documental e baseada em análise de conteúdo – mostrou-se adequada aos objetivos exploratórios propostos, permitindo articular evidências históricas e institucionais com uma leitura teórica crítica. A seguir, apresentam-se os resultados obtidos, estruturados em categorias temáticas, seguidos da discussão articulada com a literatura e da síntese epistemológica da análise.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 CATEGORIAS ANALÍTICAS EMERGENTES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise sistemática do *corpus* permitiu identificar **seis categorias analíticas centrais**, que expressam os eixos estruturantes do debate sobre a EPT e, de modo específico, refletem aspectos da trajetória do IF Goiano – *Campus Morrinhos*. As categorias emergentes foram: (1) *EPT como política de Estado*; (2) *Dualidade educacional*; (3) *Formação humana integral*; (4) *Ensino Médio Integrado (EMI)*; (5) *Interiorização da EPT*; e (6) *Racionalidade mercantil*. Cada categoria corresponde a um conjunto de referências e significados encontrados nos documentos, sendo interpretada também à luz do referencial teórico discutido. A **Tabela 1**, a seguir, sintetiza essas categorias, apresentando sua descrição operacional, a frequência de ocorrência no *corpus* e os principais referenciais teóricos que orientaram a análise em cada caso.

Tabela 1. Categorias analíticas, descrição operacional, frequência e referenciais teóricos

Nº	CATEGORIA ANALÍTICA	DESCRÍÇÃO OPERACIONAL	FREQUÊNCIA	REFERENCIAIS TEÓRICOS
01	EPT como política de Estado	Referências à institucionalização, marcos legais e papel do Estado na estruturação da EPT.	Alta	Manfredi (2016); Moura (2016); Brasil (1996; 2004; 2008).
02	Dualidade educacional	Menções à separação entre formação geral e formação técnica, associada à divisão social do trabalho.	Média	Frigotto; Ciavatta; Ramos (2012); Bezerra; Martins; Bezerra (2022).
03	Formação humana integral	Articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia como princípio formativo.	Alta	Ramos (2014); Freire (1996); Moura (2016).
04	Ensino Médio Integrado (EMI)	EMI como PPP e como estratégia de integração curricular nos IFs.	Alta	Frigotto; Ciavatta; Ramos (2012); Oliveira (2023).
05	Interiorização da EPT	Expansão territorial, unidades descentralizadas e impactos institucionais no interior.	Média	Moura (2016); IF Goiano (2024).
06	Racionalidade mercantil	Influência de lógicas empresariais, gerenciais e performativas nas políticas educacionais.	Média	Ball (2021); Freitas (2018); Costa; Coutinho (2018).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Os dados apresentados na Tabela 1 evidenciam a centralidade da **EPT como política pública de Estado** e do EMI como PPP, entre as categorias de maior frequência (classificadas como “Alta”). Isso indica que, nos documentos analisados, há forte ênfase na narrativa institucional que apresenta a criação e consolidação do IF Goiano – *Campus* Morrinhos como parte de uma política estatal de longo prazo (categoria 1) e que aponta o EMI como carro-chefe do projeto formativo local (categoria 4). Por sua vez, categorias de frequência “Média” como **dualidade educacional** (2), **interiorização da EPT** (5) e **racionalidade mercantil** (6) também emergem de forma recorrente, refletindo tensões e contextos específicos: a dualidade aparece associada às dificuldades históricas enfrentadas pelo *campus* em articular formação geral e técnica; a interiorização é mencionada no contexto da expansão do *campus* e de seu impacto regional; e a rationalidade mercantil surge em referência a desafios recentes impostos por políticas educacionais externas.

Já a categoria **formação humana integral** (3) teve alta incidência, revelando que conceitos como “formação omnilateral”, “articulação trabalho-ciência-cultura-tecnologia” e “emancipação” permeiam os documentos institucionais e possivelmente os discursos sobre o *campus*. Isso é coerente com a missão educativa atribuída aos IFs. Entretanto, a presença simultânea da categoria **racionalidade mercantil** sugere que esse projeto formativo integral convive, não sem conflitos, com pressões de cunho gerencial ou pragmático no cotidiano institucional. Outro ponto a destacar são os **referenciais teóricos associados** a cada categoria, indicados na Tabela 1.

Nota-se que a análise se apoiou fortemente nos autores discutidos no referencial teórico: por exemplo, documentos relativos à categoria 1 (política de Estado) mencionam marcos legais e concepções alinhadas ao que Manfredi (2016) e Moura (2016) discorrem; já na categoria 2 (dualidade), aparecem alusões diretas às ideias de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) e a análises históricas como a de Bezerra, Martins e Bezerra (2022). Isso demonstra que houve um diálogo explícito entre os textos empíricos e a literatura acadêmica. Em suma, o levantamento das categorias forneceu uma espécie de mapa temático da documentação, que será explorado em profundidade a seguir, nas subseções analíticas (4.2 a 4.4), e complementado, ao final, pela articulação epistemológica (subseção 4.5).

4.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COMO POLÍTICA DE ESTADO E O PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO

Os resultados indicam que a institucionalização da EPT como política pública de Estado constitui um eixo estruturante da trajetória do IF Goiano – *Campus* Morrinhos. As referências nos documentos oficiais frequentemente situam a criação e desenvolvimento do *campus* dentro do contexto das políticas nacionais de expansão da Rede Federal. Por exemplo, vários trechos fazem menção explícita à Lei nº 11.892/2008 (de criação dos IFs) como marco fundamental, e enfatizam que a consolidação da Rede

Federal **não se deu de forma episódica**, mas como parte de um projeto de Estado de médio e longo prazo. Assim, a perspectiva hegemônica nos documentos é a de que o *campus* não é uma iniciativa isolada, e sim resultado de um planejamento governamental voltado à democratização do acesso à educação profissional.

Nesse sentido, identifica-se nos dados um forte realce à **interiorização da oferta educacional** como objetivo cumprido pelos IFs. Diversos documentos – desde relatórios institucionais até o histórico oficial do *campus* – destacam que a presença do IF Goiano em Morrinhos implicou a oferta de educação pública em uma região do interior antes carente de opções de ensino técnico e superior. Esse discurso alinha-se à compreensão de que a **expansão territorial da Rede Federal expressa uma concepção de desenvolvimento regional articulada à formação humana**. Moura (2016) corrobora tal entendimento ao afirmar que a expansão dos IFs pelo interior do Brasil representou uma estratégia estatal para promover inclusão educacional e desenvolvimento socioeconômico em áreas historicamente marginalizadas dos grandes centros.

No caso de Morrinhos, a análise documental mostrou evidências concretas desse impacto: registros apontam, por exemplo, o aumento significativo no número de matrículas e de cursos oferecidos no *campus* após sua integração ao IF Goiano, abrangendo desde cursos técnicos em agropecuária até licenciaturas e pós-graduações em áreas estratégicas para a região. Esses dados confirmam que houve uma **ampliação da oferta formativa** local, em sintonia com os objetivos de expansão previstos na política pública. Além disso, a documentação institucional atribui ao *Campus* Morrinhos um papel de **desenvolvimento regional**. São mencionados projetos de extensão e parcerias comunitárias que o *campus* implementou, voltados à melhoria de práticas produtivas no campo e à qualificação de trabalhadores locais, por exemplo.

Isso está diretamente ligado à ideia da EPT como política de Estado: não apenas formar indivíduos para o mercado, mas atuar como agente de transformação social no território. Tais iniciativas indicam que o *campus* busca materializar o imperativo legal de “*promoção do desenvolvimento socioeconômico local e regional*” presente na Lei de criação dos IFs (Brasil, 2008). Contudo, a análise crítica também revela que a consolidação da EPT como política de Estado, mesmo representando um avanço, não eliminou tensões. Os documentos indicam que, embora o Estado tenha se comprometido legalmente com a oferta de EPT, persistem **limites estruturais**. Por exemplo, memorandos internos mencionam restrições orçamentárias e falta de pessoal em determinados períodos, reflexo de oscilações no apoio governamental.

Isso sugere que, na prática, a sustentação da EPT enquanto política estatal enfrenta percalços conforme mudanças de governo e de prioridades políticas. Ainda assim, do ponto de vista local, a **trajetória do *Campus* Morrinhos confirma o movimento de interiorização e expansão**: desde sua criação como unidade vinculada (Unidade de Ensino Descentralizada – UNED) até sua autonomia como *campus* do Instituto Federal, pode-se observar a crescente institucionalização e legitimidade da EPT na região. Essa trajetória foi acompanhada, como mostram os documentos, de investimento em infraestrutura (construção

de novos prédios e laboratórios) e diversificação de cursos, atendendo a públicos variados (jovens e adultos, educação de jovens e adultos integrada à formação técnica – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, etc.).

Em resumo, os achados nessa categoria reafirmam a tese de que o caso de Morrinhos exemplifica o **caráter estratégico da EPT enquanto política de Estado** para redução de desigualdades educacionais regionais. A interiorização da Rede Federal aparece como elemento-chave: a presença do *campus* em Morrinhos significou oportunidades educacionais inéditas para a população local, ilustrando em nível micro o impacto de uma decisão macro-política. Ao mesmo tempo, a consolidação institucional do *campus* não ocorreu sem enfrentar **desafios administrativos e financeiros**, mostrando que a garantia desse direito social requer contínuo compromisso estatal.

A leitura integrada dos dados permite inferir que, no balanço geral, a implementação da política de interiorização via IFs foi bem-sucedida no caso estudado, embora inacabada enquanto projeto – haja vista que necessidades locais ainda demandam expansão (por exemplo, criação de novos cursos) e suporte estrutural. Essa compreensão dialoga diretamente com a literatura: Manfredi (2016) já apontava que a EPT no Brasil sempre oscilou entre avanços e retrocessos conforme o grau de prioridade conferido pelo Estado ao longo da história, e o caso de Morrinhos confirma essa dialética, com claros **avanços estruturais** obtidos na última década, porém sujeitos a **pressões conjunturais**.

4.3 DUALIDADE EDUCACIONAL E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

A categoria **dualidade educacional** apareceu de forma recorrente associada ao contexto histórico e aos desafios atuais do *Campus* Morrinhos. Os documentos históricos do *campus* (como seu “histórico institucional” disponível no site do IF Goiano) fazem referência ao passado da escola agrotécnica, em que o currículo era fortemente orientado para práticas agrícolas e disciplinas técnicas, enquanto componentes acadêmicos mais aprofundados tinham espaço reduzido. Esse legado reflete, conforme discutido teoricamente, a dualidade estrutural do sistema educativo brasileiro. Nos resultados, tal dualidade manifesta-se nas **tensões entre formação geral e formação técnica** identificadas no cotidiano institucional.

Por exemplo, atas de reuniões pedagógicas do *campus* registram debates sobre a carga horária de disciplinas propedêuticas *versus* técnicas nos cursos integrados, evidenciando o esforço (e por vezes o conflito) em equilibrar essas dimensões na matriz curricular. Entretanto, os achados também mostram que o *Campus* Morrinhos se tornou um **espaço de enfrentamento da dualidade** por meio da implementação do EMI. Relatórios pedagógicos recentes indicam iniciativas do *campus* para integrar conteúdos e projetos interdisciplinares, buscando dar unidade formativa aos alunos. Um dos documentos destaca, por exemplo, a realização de projetos didáticos que envolvem conjuntamente professores de áreas técnicas e de disciplinas

básicas (como um projeto de agroecologia que abrange conhecimentos de biologia, química e técnicas agrícolas).

Tais práticas confirmam que o EMI ali adotado se configura, na experiência do *Campus Morrinhos*, como um **projeto contra-hegemônico** que articula trabalho, ciência, cultura e tecnologia em um currículo integrado. Os resultados indicam que o EMI vem sendo compreendido localmente não apenas como uma estrutura curricular, mas como um valor institucional – algo mencionado em documentos como o PPP do *campus*, que enfatiza a formação integral como princípio norteador. Essa concepção contra-hegemônica do EMI no *campus* é corroborada por indicadores qualitativos presentes nos dados. Por exemplo, depoimentos de gestores (presentes em notícias institucionais) afirmam que os egressos do EMI têm ingressado em universidades e atuado em diferentes setores, o que sugere que receberam uma formação ampla.

Além disso, há registros de participação de estudantes do *campus* em feiras científicas e olimpíadas acadêmicas, assim como em atividades de estágios técnicos, ilustrando a **articulação teoria-prática** pretendida. Esses fatos reforçam que, apesar da dualidade persistir como um desafio (herança estrutural), há um movimento concreto de superação em curso. A análise, contudo, revelou que a **dualidade educacional não foi plenamente superada**. Mesmo após 2008, persistem certas divisões: alguns cursos técnicos subsequentes (oferecidos no período noturno, voltados a egressos do ensino médio, por exemplo) ainda seguem uma lógica mais instrumental, desconectados de formações gerais – possivelmente devido a currículos nacionais ou demandas específicas. Além disso, as pressões externas mencionadas na seção anterior, como as reformas de ensino médio, tendem a **reintroduzir fragmentações**, o que pode impactar o *campus*.

Os dados mostram que educadores locais estão atentos a isso; um documento registra uma discussão interna sobre como alinhar o currículo integrado do EMI com a BNCC sem perder a essência formativa integral – o que evidencia a luta contínua para manter o projeto original. Importante destacar também que a **formação humana integral**, categoria de alta frequência, se relaciona intrinsecamente com essa discussão. Os achados trazem diversas referências à busca pela formação omnilateral no *campus*. Em relatórios de autoavaliação institucional, por exemplo, constam indicadores relacionados a atividades culturais, esportivas e científicas oferecidas aos alunos, o que denota preocupação com o desenvolvimento pleno (não apenas técnico) dos estudantes.

Essas iniciativas – coral, grupos de teatro, clubes de ciência – são citadas como parte do projeto pedagógico e expressam, na prática, a recusa em oferecer uma educação “mutilada” somente técnica. Tal postura se alinha aos referenciais de Freire (educação como prática da liberdade) e Ramos (articulação trabalho-ciência-cultura-tecnologia) que baseiam o PPP do *campus*. Em outras palavras, **as ideias de Freire (1996) e Ramos (2014) inspiram diretamente a perspectiva adotada**, enfatizando que a educação deve ser libertadora, dialógica e totalizante, aspectos mencionados textualmente no PPP e em outros documentos

pedagógicos do *campus*. Um ponto simbólico identificado nos resultados é a valorização, pelo *campus*, da **pedagogia da alternância** e de metodologias ativas centradas no trabalho como princípio educativo.

Um documento cita a realização de vivências dos alunos em comunidades rurais e projetos de extensão com agricultores familiares como parte do currículo integrado. Essa prática demonstra a aplicação do princípio de unir teoria e prática social, reforçando a formação cidadã. Tais ações exemplificam a operacionalização da formação integral e confrontam a dualidade, ao **não separar o conhecimento acadêmico das vivências concretas dos estudantes**. Conclui-se, portanto, que a experiência do *Campus* Morrinhos reflete uma dupla realidade: de um lado, **confirma as persistências da dualidade educacional**, que se mostra como elemento estruturante herdado, perceptível nas dificuldades de integração curricular plena e nas tensões entre diferentes concepções educacionais; de outro, **revele um esforço institucional contínuo para afirmar o projeto do EMI e da formação integral** como alternativa a essa dualidade.

Em síntese, os achados indicam que o *campus* se configura como um **terreno de disputa** em que coexistem, contraditoriamente, avanços em direção a uma educação omnilateral e os resquícios (ou as pressões renovadas) da velha separação entre educação para a elite e educação para os trabalhadores. Essa constatação confirma análises de autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) – de que a dualidade é um fenômeno **historicamente arraigado** e que sua superação requer projetos políticos sólidos e resistência – e de Nunes e Wetterich (2019) – de que mesmo após dez anos dos IFs, há trajetórias inacabadas nessa travessia contra a dualidade.

4.4 ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Os resultados evidenciam que o EMI **ocupa posição central no projeto institucional** dos IFs, e isso se confirma no caso do *Campus* Morrinhos. Nos documentos analisados, o EMI é citado não apenas como uma oferta dentre outras, mas como a modalidade que melhor expressa a identidade e a missão da instituição. O PPP do *campus*, por exemplo, dedica uma seção específica ao EMI, salientando seus fundamentos filosóficos (inspirados em autores como Paulo Freire e na concepção de politecnia) e destacando-o como “eixo estruturante” do currículo do *campus*. Na prática, conforme apontam os achados, o *Campus* Morrinhos consolidou o EMI como seu **carro-chefe pedagógico**. Atualmente, os cursos técnicos integrados ao ensino médio representam uma parcela significativa das matrículas totais do *campus*, fato registrado nos relatórios de gestão.

Além disso, iniciativas pedagógicas inovadoras têm sido vinculadas principalmente a esses cursos – como projetos integradores semestrais, mostras científicas e atividades de orientação de estudos que envolvem múltiplas disciplinas – evidenciando o compromisso em fazer do EMI um campo de experimentação pedagógica avançada. Um aspecto salientado nos resultados é que o EMI no *campus* é percebido como um **projeto contra-hegemônico em curso**. Os achados qualitativos indicam que os atores

institucionais (gestores e docentes) veem o EMI como forma de oferecer uma educação diferenciada, em oposição ao ensino médio “tradicional” das redes estaduais. Palavras como “emancipatório”, “integral” e “cidadão” aparecem com frequência nos documentos internos ao se referir ao EMI, reforçando seu caráter de PPP comprometido com a transformação social.

Isso confirma o alinhamento com a perspectiva de que o EMI, conforme discutido por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) e Oliveira (2023), é um projeto de formação que *resiste* às tendências excludentes das políticas educacionais neoliberais. No entanto, os resultados também revelam que o EMI enfrenta **desafios contemporâneos consideráveis** no *campus*. Uma tendência identificada é a necessidade de constante atualização curricular para dialogar com as novas diretrizes nacionais. A implementação recente do Novo Ensino Médio (reforma de 2017) gerou discussões internas no IF Goiano sobre como compatibilizar os “itinerários formativos” previstos na legislação com a proposta já consolidada do EMI.

Os documentos indicam uma preocupação em não desfigurar o integrado: preferiu-se, por exemplo, adotar interpretações da lei que permitissem manter a formação técnica integrada como um dos itinerários, garantindo a continuidade do projeto original. Essa solução evidencia tanto a flexibilidade quanto a resiliência institucional em prol do EMI. Outro desafio apontado é a **infraestrutura** necessária para o EMI. O ensino integrado, por articular teoria e prática, exige laboratórios equipados, espaços adequados e carga horária estendida. Os relatórios apontam conquistas nessa área (ampliação de laboratórios de ciências, fazenda experimental para curso agropecuário, etc.), mas também lacunas – como a necessidade de ampliar bibliotecas e recursos tecnológicos. Tais questões materiais influenciam a qualidade da integração curricular.

Ainda, há menção à necessidade de formação continuada de professores para lidar com a interdisciplinaridade e o trabalho por projetos, central no EMI. Isso indica um reconhecimento de que, além da estrutura física, é preciso **investir em desenvolvimento profissional docente** para consolidar o projeto integrador. Um ponto central emergente é o **impacto do EMI sobre os estudantes e a comunidade**. Os dados qualitativos (como depoimentos coletados em eventos do *campus* e divulgações em mídias institucionais) sugerem que o EMI tem sido bem acolhido pelas famílias e pelos alunos, visto como oportunidade de obter tanto o diploma de ensino médio quanto uma habilitação técnica profissional. Muitos estudantes são oriundos de famílias de baixa renda da região, que encontram no *campus* uma via de ascensão educacional que combina preparação para o trabalho e para o prosseguimento dos estudos.

Esse duplo potencial do EMI – permitir inserção no mundo do trabalho e ingresso no ensino superior – é destacado em relatórios de egressos. Tais informações confirmam o que Oliveira (2023) argumenta: o EMI, embora não seja a solução de todos os problemas, representa o “*projeto possível*” de escola emancipatória para a classe trabalhadora, pois abre caminhos que antes eram mutuamente excludentes (trabalho *versus* universidade). Paradoxalmente, a categoria **racionalidade mercantil**, já discutida, incide

também aqui. Os achados revelam sinais de **tensionamento do EMI por lógicas externas**: cobranças por índices de aprovação em exames nacionais, pressão por alinhamento a demandas imediatas do mercado local, etc. Um documento interno relata, por exemplo, discussões sobre a oferta de cursos FIC (Formação Inicial e Continuada) de curta duração, mais ajustados a necessidades de empregadores, o que poderia desviar foco do EMI.

Isso é percebido por parte dos docentes como influência de uma racionalidade mais mercadológica penetrando a instituição. Conforme analisado, Philippe *et al.* (2025) caracterizam esse fenômeno como *colonização do currículo pela lógica empresarial*, o que no contexto do EMI se manifestaria na redução de seu potencial crítico em favor de uma formação mais ajustada a “competências” demandadas pelo mercado. Os dados do *campus* mostram resistência a essa colonização: a gestão tem enfatizado a manutenção do EMI e resistido a reduzir carga horária de formação geral, por exemplo, mesmo diante de possíveis cortes de recursos. De forma geral, pode-se afirmar que o **EMI no Campus Morrinhos cumpre um papel estratégico**.

Ele atua como síntese dos valores institucionais (inclusão, qualidade e cidadania) e como vitrine do impacto positivo dos IFs na região. A consolidação do EMI, apesar dos pesares, reafirma o compromisso do IF Goiano com a formação omnilateral e com a oferta educacional que rompe com a lógica dual. Ao mesmo tempo, a contínua necessidade de **defesa e aprimoramento do EMI** mostra que esse é um projeto em permanente construção e negociação, especialmente em um contexto nacional de reformas e incertezas. Assim, a situação do EMI em Morrinhos reflete bem o cenário mais amplo: **avanços consistentes** – como o reconhecimento pela comunidade e os bons resultados educacionais – coexistem com **desafios estruturais e conjunturais** – como adequação a novas políticas e enfrentamento de lógicas antagônicas.

4.5 ARTICULAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DOS RESULTADOS

Para aprofundar a compreensão dos resultados, procedeu-se à explicitação do **eixo epistemológico** que sustenta a análise, relacionando as categorias empíricas identificadas aos referenciais teóricos mobilizados. A **Tabela 2**, abaixo, sistematiza esse *mapa epistemológico* da análise, evidenciando como diferentes concepções teóricas orientaram a interpretação dos achados e a construção do olhar crítico adotado neste estudo.

Tabela 2. Mapa epistemológico da análise

Nº	EIXO EPISTEMOLÓGICO	CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA	AUTORES DE REFERÊNCIA
01	Crítica à fragmentação do conhecimento.	Superação da divisão entre saber científico e saber técnico.	Bachelard (1996).
02	Paradigmas e disputas científicas.	Compreensão das rupturas e permanências institucionais.	Kuhn (2017).
03	Políticas educacionais e performatividade.	Análise das racionalidades gerenciais e empresariais.	Ball (2021).
04	Formação humana integral.	Trabalho como princípio educativo.	Freire (1996); Ramos (2014).
05	Educação como política pública.	Papel do Estado na garantia do direito à educação.	Manfredi (2016); Moura (2016).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

A Tabela 2 evidencia que a análise dos resultados não se restringe a uma descrição empírica, mas se ancora em um posicionamento epistemológico crítico. A articulação entre os referenciais teóricos clássicos e contemporâneos – a exemplo de Freire (1996) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) no âmbito da crítica à dualidade e da defesa da formação integral, de Ball (2021) e Freitas (2018) na análise das políticas educacionais sob lógicas neoliberais, e de Kuhn (2017) e Bachelard (1996) no entendimento das rupturas paradigmáticas na ciência – permitiu interpretar a EPT não apenas como um arranjo institucional, mas como um campo de disputas paradigmáticas no qual se confrontam projetos societários antagônicos. Essa perspectiva teórico-epistemológica evidenciou que as transformações institucionais observadas só podem ser compreendidas à luz das condições históricas e das correlações de forças que estruturam as políticas educacionais contemporâneas, rejeitando análises simplistas ou descontextualizadas dos fenômenos.

Em termos práticos, cada eixo epistemológico orientou a leitura dos achados de uma maneira: (1) a crítica à fragmentação do conhecimento fundamentou a valorização do EMI e da integração curricular como resposta à dualidade – aqui dialogamos com Bachelard e Freire na defesa de uma visão unitária do saber; (2) a noção de disputas paradigmáticas de Kuhn permitiu enxergar os avanços e recuos institucionais (criação dos IFs e reformas do ensino médio) como parte de mudanças de paradigma em educação, com períodos de ruptura e continuidade; (3) a lente das políticas performativas de Ball e da reforma empresarial de Freitas possibilitou contextualizar as pressões gerencialistas encontradas no *campus* dentro de um movimento mais amplo de neoliberalização da educação; (4) a centralidade do trabalho como princípio educativo resgata Freire e Ramos para interpretar o EMI e os projetos integradores como práticas de emancipação; (5) por fim, a visão da educação profissional como política pública de Estado foi iluminada por autores como Manfredi e Moura, que fornecem o pano de fundo histórico-político para entender a importância da interiorização e verticalização do ensino.

Em suma, a matriz epistemológica adotada conferiu coerência e profundidade à análise, evitando tanto o tecnicismo descritivo quanto a crítica desvinculada dos dados. Houve uma preocupação deliberada em alinhar evidência empírica e teoria crítica, de modo que cada conclusão pudesse ser sustentada

simultaneamente pelos documentos analisados e pelo debate acadêmico. Essa abordagem robusta é condizente com a natureza qualitativa e crítico-dialética da pesquisa, assegurando que as inferências e interpretações realizadas tivessem fundamento consistente.

5 CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo principal analisar a trajetória histórica e institucional da antiga **EAF** de Morrinhos até sua consolidação como **IF Goiano – Campus** Morrinhos, buscando compreender de que modo esse percurso reflete as disputas políticas, pedagógicas e epistemológicas no campo da EPT no Brasil. Partiu-se de uma questão de pesquisa orientada a investigar como essa trajetória institucional revela, simultaneamente, avanços na consolidação da EPT enquanto política pública de Estado e permanências estruturais ligadas à dualidade educacional e às pressões de rationalidades externas ao projeto formativo integral. Os resultados obtidos evidenciam que a institucionalização da EPT no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – consolidada pela criação dessa Rede por meio da Lei n.º 11.892/2008 (Brasil, 2008) – representou um avanço significativo no enfrentamento de desigualdades históricas de acesso à educação pública, especialmente em regiões do interior do país.

A expansão dos IFs reafirmou seu papel estratégico na interiorização da oferta educacional e na verticalização do ensino, consolidando o EMI como eixo estruturante de um PPP voltado à formação omnilateral. Por outro lado, a análise também revelou que tais avanços não implicaram a superação automática das contradições históricas da educação brasileira. A dualidade educacional permaneceu como elemento estruturante do percurso institucional, manifestando-se nas tensões entre formação geral e formação técnica, bem como entre concepções emancipatórias de educação e demandas utilitaristas vinculadas ao mercado de trabalho. Em consequência, confirma-se a hipótese inicial do estudo: a trajetória investigada evidencia tanto processos de consolidação da EPT enquanto política pública de Estado quanto limitações estruturais que ainda obstam a efetivação plena da formação humana integral no contexto analisado.

Nesse sentido, o EMI emerge, na experiência do *Campus* Morrinhos, como espaço privilegiado de disputa política e pedagógica. Os achados indicam que o EMI se configura como um projeto contrahegemônico ao articular trabalho, ciência, cultura e tecnologia em um currículo integrado, rompendo com a fragmentação histórica imposta à formação das classes trabalhadoras. Entretanto, a concretização desse projeto mostra-se condicionada a múltiplos fatores institucionais, formativos e políticos, sendo constantemente tensionada por reformas educacionais orientadas por rationalidades gerenciais e empresariais (Ball, 2021; Freitas, 2018). Essas tendências externalizam pressões de cunho produtivista sobre a escola, o que reflete aquilo que *Felippe et al.* (2025) caracterizam como uma colonização do currículo pela lógica empresarial, impondo impasses à construção de uma educação verdadeiramente emancipadora.

Conforme discutido ao longo do trabalho, as recentes políticas de ensino médio influenciadas por uma lógica performativa e de mercado tendem a reiterar a dualidade educacional, recolocando em pauta antigos desafios. Do ponto de vista epistemológico, assumiu-se neste estudo uma postura crítica, que recusa a pretensa neutralidade do conhecimento e comprehende a educação como prática histórica e socialmente situada. Como bem afirmou Freire (1996, p. 56), “é impossível, na verdade, a neutralidade da educação”. Em sintonia com esse entendimento, considerou-se que a produção de conhecimento em educação não é neutra, mas comprometida com determinadas visões de mundo e projetos sociais.

O diálogo com referenciais teóricos clássicos e contemporâneos – a exemplo de Freire (1996) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) no âmbito da crítica à dualidade e da defesa da formação integral, de Ball (2021) e Freitas (2018) na análise das políticas educacionais sob lógicas neoliberais, e de Kuhn (2017) e Bachelard (1996) no entendimento das rupturas paradigmáticas na ciência – permitiu interpretar a EPT não apenas como um arranjo institucional, mas como um campo de disputas paradigmáticas em que se confrontam projetos societários antagônicos. Essa perspectiva teórica evidenciou que as transformações institucionais observadas só podem ser compreendidas inseridas nas condições históricas e nas correlações de forças que estruturam as políticas educacionais contemporâneas.

Desse modo, evitou-se qualquer análise simplista ou descontextualizada: os avanços do *Campus* Morrinhos foram interpretados como parte de um projeto histórico de inclusão educacional, ao mesmo tempo em que seus desafios foram entendidos à luz de tendências político-econômicas mais amplas que incidem sobre a educação. As contribuições deste estudo situam-se em três dimensões inter-relacionadas. No plano teórico, o trabalho aprofunda a compreensão da EPT como política pública de Estado, ao destacar suas contradições internas e limites estruturais. A análise histórica e crítica desenvolvida reforça a concepção de que a educação profissional, para além de sua funcionalidade econômica, é permeada por embates ideológicos quanto ao seu sentido formativo e social.

Por exemplo, evidenciou-se como a dualidade educacional e a pressão por lógicas empresariais são fenômenos que carregam visões de mundo divergentes sobre o papel da educação (formar cidadãos ou apenas capacitar mão de obra), confirmando o aporte de autores como Bezerra, Martins e Bezerra (2022) sobre as raízes dessa desigualdade. No plano metodológico, a pesquisa demonstra a potência da análise documental articulada à análise de conteúdo como estratégia rigorosa para investigar trajetórias institucionais em educação. A construção de um *corpus* diversificado de fontes (legislações, documentos institucionais e literatura especializada) e sua interpretação à luz de categorias teórico-analíticas bem definidas mostrou-se eficaz para revelar aspectos ocultos ou pouco abordados da história da instituição estudada.

Essa opção metodológica, alinhada aos objetivos exploratórios e analíticos do estudo, ilustra como procedimentos qualitativos rigorosos podem gerar achados consistentes e fundamentados, mesmo na

ausência de dados de campo. No plano prático e social, os resultados oferecem subsídios importantes para a reflexão crítica sobre a implementação do EMI e sobre o papel dos IFs na defesa da educação pública, gratuita e socialmente referenciada. Ao evidenciar desafios como a pressão para o atendimento de interesses mercadológicos e as dificuldades de materialização de um currículo realmente integrado, o estudo contribui para o debate sobre políticas e práticas educativas comprometidas com a formação humana integral. Tais *insights* podem orientar gestores, educadores e formuladores de políticas no fortalecimento de projetos pedagógicos emancipatórios, bem como alertar para os riscos de retrocessos quando prevalecem visões reducionistas de educação.

Entre as limitações desta investigação, destaca-se o recorte metodológico centrado em fontes documentais e bibliográficas, o que impossibilitou apreender de forma direta as percepções e vivências dos sujeitos institucionais envolvidos (docentes, estudantes, gestores) no processo histórico analisado. Essa delimitação, embora coerente com os objetivos e com a natureza histórico-analítica do estudo, aponta para a necessidade de estudos futuros com abordagens empíricas complementares, capazes de aprofundar a compreensão sobre os impactos concretos do EMI no cotidiano escolar. Como desdobramento, recomenda-se a realização de pesquisas que incorporem entrevistas, observações e outras técnicas de campo, de modo a captar as vozes e perspectivas dos atores locais envolvidos na oferta do EMI.

Adicionalmente, sugere-se empreender análises comparativas entre diferentes *campi* e IFs, bem como investigar os efeitos das reformas educacionais mais recentes (por exemplo, as mudanças curriculares pós-2017) sobre a continuidade e a qualidade dos projetos de EMI. Essas investigações poderão ampliar o conhecimento acerca das dinâmicas internas e externas que influenciam a EPT, subsidiando a formulação de políticas públicas cada vez mais comprometidas com a igualdade, a qualidade e a emancipação na EPT. Em conclusão, a trajetória do IF Goiano – *Campus* Morrinhos reafirma o papel crucial dos IFs na promoção da formação humana integral e do desenvolvimento regional. Ao mesmo tempo, evidencia que a consolidação da EPT como política pública de Estado é um processo em disputa, que requer vigilância permanente e engajamento coletivo para que os princípios de uma educação pública, democrática e omnilateral prevaleçam sobre as tendências regressivas.

A experiência de Morrinhos mostra tanto as conquistas significativas (como a expansão e interiorização da oferta educativa, a verticalização do ensino e o fortalecimento da pesquisa e extensão na Rede Federal) que foram obtidas nas últimas décadas, quanto os desafios persistentes – notadamente a necessidade de resistir à dualidade educacional reconfigurada e às investidas de racionalidades mercantis sobre o currículo. Nesse sentido, este estudo contribui de forma crítica e consistente para o debate sobre os rumos da EPT no Brasil contemporâneo, sinalizando que a efetivação de um projeto educativo emancipatório exige não apenas mudanças legais e institucionais, mas, sobretudo, uma compreensão aprofundada das contradições históricas e atuais que permeiam o campo educacional. Somente com base

nessa compreensão será possível avançar na construção de uma educação pública verdadeiramente transformadora, comprometida com a emancipação social e com o desenvolvimento humano integral.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. Disponível em: <https://astro.if.ufrgs.br/fis2008/Bachelard1996.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.
- BALL, Stephen James. The education debate. 4. ed. Bristol University Press, 2021. <https://doi.org/10.2307/j.ctv201xhz5>. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/j.ctv201xhz5>. Acesso em: 15 set. 2025.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/695057826/Analise-de-Conteudo-Bardin-rotated-1-47-Ocr>. Acesso em: 16 set. 2025.
- BEZERRA, Plínio de Carvalho; MARTINS, João Paulo Lira; BEZERRA, Prucina de Carvalho. Educação Profissional Brasileira: uma análise histórica da dualidade educacional. In: SILVA, Américo J. N. da; SILVA, Ariana B. da (Orgs.). A educação enquanto fenômeno social: avanços, limites e contradições. Ponta Grossa: Atena, 2022. p. 61–72. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1hsay6JwsA6YxfMjIaWYhkShAFKmJJQkP/view?usp=sharing>. Acesso em: 6 out. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 23 set. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 out. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm. Acesso em: 26 set. 2025.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 25 set. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 set. 2025.
- COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação profissional e a reforma do ensino médio: Lei nº 13.415/2017. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633–1652, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/BbBvb3GQC8kv5DW57BfPcBg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 dez. 2025.
- FELIPPE, José Neto de Oliveira et al. Ensino integral e profissionalizante – a colonização do currículo escolar pela lógica empresarial e os impasses à educação emancipadora sob a perspectiva marxista. Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana, Curitiba, v. 23, n. 6, e10373, 2025. DOI: 10.55905/oelv23n6-122. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/ole/article/view/10373/6540>. Acesso em: 16 dez. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://cchsa.ufpb.br/ccc/contents/documents/noticias/pedagogia-da-autonomia-livro-completo.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1-Nsjc2oxiV9VKAowKegBrRX4DQiFGg8J/view?usp=sharing>. Acesso em: 16 out. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 7. ed. Barueri: Atlas, 2022. 208 p. Disponível em: <https://minhabiblioteca.com.br/catalogo/livro/84609/como-elaborar-projetos-de-pesquisa/>. Acesso em: 29 dez. 2025.

GOOGLE. Google Maps: rota rodoviária entre Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutá (GO) e o Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos (GO). [Mapa digital]. 2025. Disponível em: <https://www.google.com/maps>. Acesso em: 26 nov. 2025.

IF GOIANO. Morrinhos: histórico institucional. Goiás: Instituto Federal Goiano, 2024. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/diren-morrinhos/111-institucional-mhos/236-historico.html>. Acesso em: 26 nov. 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331–354, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?lang=pt>. Acesso em: 19 dez. 2024.

KUHN, Thomas Samuel. A estrutura das revoluções científicas. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional no Brasil: Atores e Cenários ao Longo da História. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MOLINA, Rodrigo Sarruge; SANFELICE, José Luís. A gênese da institucionalização do ensino agrícola no Brasil. *Educação em Revista (UNIOESTE – Cascavel)*, v. 9, n. 17, p. 213–229, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/rszr3wTqfNxJZbnWNqk3jVR/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2025.

MOURA, Dante Henrique. Educação profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas. Natal: IFRN, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1qb4wkpmfkTO1j63J5tgloFmBzpT12OE/view?usp=sharing>. Acesso em: 20 dez. 2025.

NERY, Marco Arlindo Amorim Melo. Aprendizados agrícolas: A gênese do ensino profissional agrícola federal. *Revista História da Educação*, 2025, v. 29, e138813. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/138813>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/NGxWvJY4DbtpgQSknhb6MQd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2025.

NUNES, André Marcos de Sousa; WETTERICH, Caio Bruno. A dualidade da educação no Brasil e os dez anos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais: uma proposta de travessia. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v. 3, n. 2, p. 99–120, 2019. DOI: 10.36524/profept.v3i2.452. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/452>. Acesso em: 5 jan. 2026.

OLIVEIRA, Ramon de. Ensino Médio Integrado: desafios para os que lutam por uma escola emancipatória. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 23, p. e14688, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.14688. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPPT/article/view/14688>. Acesso em: 10 dez. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. História e política da educação profissional [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 5). Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2025.