



ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS SUJEITOS EM SITUAÇÕES DE DESIGUALDADES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

ACCESS, RETENTION, AND SUCCESS OF INDIVIDUALS IN SITUATIONS OF INEQUALITY IN INTEGRATED HIGH SCHOOL EDUCATION

DOI: 10.5281/zenodo.21143079



Inácio André Ramos de Oliveira¹
José Carlos Moreira de Souza²

RESUMO

Este artigo resulta de uma pesquisa sobre o acesso, a permanência e o êxito dos sujeitos em situação de vulnerabilidade socioeconômica no Ensino Médio Integrado, abordando as políticas públicas institucionais e o papel da escola no acolhimento e na formação desses indivíduos. As políticas públicas são fundamentais para a promoção de ações voltadas à redução das desigualdades sociais inerentes a uma sociedade mergulhada na dualidade estrutural, resultante da força capitalista que domina os sujeitos e os condiciona à dependência. As condições de acesso, permanência e êxito na educação não são iguais para todos, evidenciando que as mudanças ocorridas integram um projeto de sociedade baseado nos interesses hegemônicos. O artigo evidencia os desafios que os sujeitos em situação de vulnerabilidade socioeconômica (como as pessoas desvalidas de fortuna e os indivíduos de baixa renda, bem como indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência) enfrentam no acesso, na permanência e no êxito no Ensino Médio Integrado. Aborda-se ainda o papel que o ensino médio e a educação profissional desempenham na vida do estudante inserido nesse contexto de dualidade estrutural, em que a educação, que deveria ser um caminho para a transformação social e um mecanismo de emancipação dos sujeitos, está subordinada a um sistema de dominação que se apoia em esferas políticas e institucionais para moldá-la aos interesses das elites. Essa subordinação compromete o fazer pedagógico criativo e autônomo voltado para uma prática social transformadora,

1 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós Graduação em Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica- IF Goiano Campus Ceres-GO. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5988-1320>

2 Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE – UFG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1532-779X>





cedendo lugar a instrumentos de mensuração pedagógica e indicadores de avaliação externa. Apesar de todos os entraves, o Ensino Médio Integrado, como política de Educação Profissional e Tecnológica, tem grande potencial se for implementado de forma efetiva, principalmente para aqueles que estão à margem dos direitos sociais.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Exclusão Social; Dualidade; Formação.

ABSTRACT

This article results from research on access, retention, and success among students in conditions of socioeconomic vulnerability in Integrated High School Education, addressing institutional public policies and the role of the school in welcoming and educating these individuals. Public policies are essential to the promotion of actions aimed at reducing the social inequalities inherent in a society immersed in the structural duality resulting from capitalist forces, which dominate individuals and condition them to dependence. Conditions of access, retention, and success in education are not equal for everyone, demonstrating that the changes that have occurred are part of a societal project based on hegemonic interests. The article highlights the challenges that students in conditions of socioeconomic vulnerability, namely financially disadvantaged individuals and low-income students, as well as Indigenous people, members of Quilombola communities, and people with disabilities, face in accessing, remaining in, and succeeding in Integrated High School Education. It also addresses the role that high school and professional education play in the lives of students inserted in this context of structural duality, in which education, which should be a path toward social transformation and a mechanism for the emancipation of individuals, is subordinated to a system of domination that relies on political and institutional spheres to shape it according to the interests of elites. This compromises creative and autonomous pedagogical practice aimed at transformative social praxis, giving way to pedagogical measurement instruments and external evaluation indicators. Despite all these obstacles, Integrated High School Education, as a policy of Professional and Technological Education, has great potential if implemented effectively, especially for those who remain on the margins of social rights.

Keywords: Integrated High School Education; Social Exclusion; Duality; Formation.

INTRODUÇÃO

Para entender a natureza da nossa dívida com a educação básica e a educação profissional e tecnológica, nas suas dimensões quantitativa e qualitativa e na sua relação, é preciso se dispor a entender o tipo de estrutura social que foi se conformando a partir de um país colônia e escravocrata durante séculos e a hegemonia, na década de 1990, sob os auspícios da doutrina neoliberal, de um projeto de um capitalismo associado e dependente. (Frigotto, 2007, p. 1131)

A análise empreendida fundamenta-se em aportes teóricos que abordam o Ensino Médio Integrado como política pública institucional, bem como as contradições e limitações





presentes nos projetos societários da classe dominante frente à oferta, ao acesso, à permanência e ao êxito dos estudantes nos processos formativos, especialmente no Ensino Médio e na educação profissional. Assim, o processo formativo que permeia a escola constitui um elemento fundamental para uma possível transformação social, principalmente no contexto daqueles invisibilizados pelo Estado e/ou que estão sob a mira do “exército industrial de reserva”, como definiu Marx (2013).

O Brasil, segundo Fernandes (1981), é um “país gigante com pés de barro”, subordinado a um modelo econômico que massacra o seu povo e limita o acesso a recursos da população mais vulnerável, priorizando os estratos sociais mais privilegiados. Tal modelo não somente retira a autonomia e a capacidade de inovação do país, bloqueando o crescimento científico e tecnológico, mas também contribui para a reprodução das desigualdades e da exploração. Essa condição ressoa ainda mais alto nas periferias, onde os vulneráveis são cada vez mais dependentes das políticas públicas do Estado.

Numa sociedade sob o controle de uma forma de capitalismo dependente, “a universalização da educação básica de qualidade efetiva, suporte da cidadania real e condição para formação nas universidades de quadros produtores de ciência e tecnologia, sempre foi um assunto menor” (Frigotto, 2018, p. 44).

É inegável que quem decide o modelo de sociedade a ser instaurado não atua necessariamente afrontando os movimentos sociais, visto que o objetivo por certo é a manutenção do *status quo*. Nesse sentido, a adoção de medidas de contenção social, como políticas minimalistas, de cunho assistencialista, não provoca a instabilidade do *status quo*, ainda mais quando são perceptíveis fissuras nas articulações das formas de poder, bem como no impacto social que pode reverberar qualquer contrarrevolução hegemônica. Assim, sem o uso da coerção, a elite prevalece pelo consenso ideológico e cultural implantado no meio social (Gramsci, 2004).

Em se tratando das políticas públicas de acesso, permanência e êxito escolar, é válido considerar que são fruto de conquistas de movimentos sociais e intelectuais atrelados às articulações políticas. Elas se constituem como ferramentas que buscam ampliar a





possibilidade de os sujeitos historicamente excluídos terem acesso aos direitos sociais. Outro aspecto importante diz respeito ao contexto escolar e suas implicações para a promoção de uma formação com equidade social. O sistema educacional é campo de disputa, o que tem requerido um olhar especial daqueles que detêm influência na tomada de decisões em vários espectros, como a elaboração dos planos nacionais de educação, a padronização curricular e as avaliações em larga escala.

“Sem dúvida, os excluídos querem ter acesso ao conhecimento, às bases das ciências e é necessário que tenham, mas tais conhecimentos não se encontram em estado puro, mas são veiculados no interior de uma forma planejada pela escola” (Freitas, 2010, p. 90). O fazer pedagógico dialoga com as percepções daqueles que o executam na esfera micro, no dia a dia das escolas, com a tomada de decisões do grupo gestor da unidade escolar, com a atuação docente. Isso não distancia esses sujeitos da visão que têm do mundo, proveniente de seus aspectos culturais e ideológicos. Esse fazer pedagógico será efetivamente executado sob a ótica muitas vezes do incluído. Assim, a escola e o processo formativo acabam por estar vinculados “aos interesses e anseios dos incluídos, o que ‘antigamente’ chamávamos de classe dominante” (Freitas, 2010, p. 90).

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E O SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

Segundo Frigotto (2023), a negação de um ensino médio de qualidade converge com o projeto de sociedade que a classe dominante almeja para estruturar as formas de poder no país. A manutenção da dualidade estrutural remonta à fundação do Brasil, uma “sociedade colonizada e escravocrata” (Frigotto, 2023, p. 17).

Geralmente, quando se fala do Ensino Médio Integrado, muitos entendem que se trata de uma modalidade de ensino na qual o estudante irá cursar o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, ter a formação técnica. O propósito da formação integrada vai muito além disso, já que não se trata de uma oferta fragmentada. O propósito do Ensino Médio Integrado é possibilitar





que os conhecimentos gerais e técnicos sejam trabalhados de maneira integrada. Nesse sentido, Ramos (2007) afirma que a oferta do ensino médio na forma integrada decorre da obediência a diretrizes que abordam questões ético-políticas, como a “construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura; utopia de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação – formação de dirigentes” (Ramos, 2007, p. 551). Sob a ótica da concepção da integração dos saberes no processo educativo, a formação integrada não deve estar impregnada de preceitos arcaicos e resistentes a novas possibilidades, distantes da demanda de seus educandos.

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado de conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (Ciavatta, 2005, p. 85).

A educação integrada situa-se também no processo identitário dos sujeitos; em se tratando de escola pública, ainda mais intensa é a necessidade de ela refletir sobre o seu papel, o contexto de seus estudantes, de seus profissionais, bem como zelar pela sua identidade. Com relação à identidade escolar, Ciavatta (2005) destaca a necessidade de que a escola seja um lugar de memória tanto para aqueles que estão na condição de estudantes quanto para os profissionais e a comunidade local. Assim,

[...] a identidade que cada escola e seus professores, gestores, funcionários e alunos constroem é um processo dinâmico, sujeito permanentemente à reformulação relativa às novas vivências, às relações que se estabelecem. De outra parte, esse processo está enraizado na cultura do tempo e do lugar onde os sujeitos sociais se inserem e na história que se produziu a partir da realidade vivenciada, que constitui ela mesma “um lugar de memória” (Ciavatta, 2005, p. 97).

Ainda a respeito da concepção da educação integrada, Ciavatta questiona o que vem a ser o conceito de integrar. Integrar a quê? Como seria essa integração? Ciavatta a define como sendo uma formação na sua completude, “da unidade no diverso”, a educação como “totalidade social, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos





educativos” (Ciavatta, 2005, p. 84). Essa teórica traz a discussão da concepção da indissociabilidade entre a formação geral e técnica, que se faça presente em todo o processo formativo de preparação para o trabalho, tanto nos meios de produção quanto na escola, culminando em uma perspectiva em que o trabalho seja visto como um princípio educativo.

A educação integrada caminha no sentido do princípio da escola unitária de Gramsci, ou seja, a busca por um ensino que preconiza a superação da divisão social do trabalho, da dicotomia entre trabalho manual/trabalho intelectual, buscando incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, formando trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (Gramsci, 1981, p. 144 *apud* Ciavatta, 2005, p. 84).

Sobre a escola, Duarte (2016) indica que, enquanto instituição, embora ela não atue essencialmente para atender à burguesia, acaba por reproduzir as contradições dela. Uma vez fragmentado o sistema educacional pela burguesia, a escola lidará com a diferenciação no sistema de ensino, na sua composição, na sua forma de oferta e acesso escolar às diferentes camadas sociais, o que impacta também as condições de produção de conhecimento. Uma vez fragmentado, o sistema de ensino condiciona o acesso ao conhecimento de forma desigual. “Todo tipo de justificativa é empregado para legitimar essa desigualdade de acesso ao conhecimento: liberdade de mercado, democracia, respeito às diferenças culturais, pedagogias adequadas aos novos tempos etc.” (Duarte, 2016, p. 104-105).

A EDUCAÇÃO COMO MECANISMO DE EMANCIPAÇÃO

Frigotto (2023) aponta que, embora seja constantemente tema de discurso de agenda política, a educação não tem sido efetivamente priorizada. O autor destaca que, apesar de ser vista como primordial para alavancar a democracia e o desenvolvimento socioeconômico, ela ainda precisa se tornar “universal, pública, gratuita, laica e unitária [...] uma mesma qualidade para todos no ponto de chegada, mesmo que a partida seja profundamente desigual em nossa sociedade” (Frigotto, 2023, p. 15). Assim, garantir que sujeitos em situação de desigualdade socioeconômica tenham uma educação pública, gratuita e de qualidade continua sendo uma





luta política e social impreterível.

Bauman (2001), em *A modernidade líquida*, vale-se da metáfora da liquidez para expor a forma de agir do sistema de dominação frente aos sujeitos e movimentos sociais, bem como a expropriação da identidade cultural e da consciência do ser social perante as novas formas de dominação. O sociólogo também trata da incapacidade do sujeito e dos movimentos de luta diante daquilo a que são submetidos. Como um líquido, a sociedade seguirá os padrões, o formato do sistema de dominação. O líquido, ao contrário do sólido, não tem um formato específico, não apresenta resistência, enquanto os sólidos têm sua forma própria, não mudam com facilidade. Entende-se que

[...] o que está acontecendo hoje é, por assim dizer, uma redistribuição e realocação dos poderes de “derretimento” da modernidade. Primeiro, eles afetaram as existentes, as molduras que circunscreviam o domínio das ações-escolhas possíveis, como os estamentos hereditários com sua alocação por atribuição, sem chance de apelação (Bauman, 2001, p. 13-14).

Nos novos padrões e configurações da fluidez da nova modernidade, “a nossa é, como resultado, uma versão individualizada e privatizada da modernidade, e o peso da trama dos padrões e a responsabilidade pelo fracasso caem principalmente nos ombros dos indivíduos” (Bauman, 2001, p. 12). A fluidez, pensada por Bauman (2001), aponta grandes mudanças na condição humana, como a própria identidade dos sujeitos, as relações humanas que passaram a se configurar em um universo ainda maior de incertezas, de instabilidade, de reconstrução contínua e que se ampara muitas vezes em aparência e consumo. Essa desconstrução identitária transforma a capacidade de resistência em modismos que dialogam com as formas de dominação do sistema hegemônico.

Bauman (2001) entende que a busca pela emancipação passa por livrar-se, libertar-se da sociedade que existe hoje, dados os seus padrões e configurações que moldam a vida dos sujeitos.

Libertar-se significa literalmente libertar-se de algum tipo de grilhão que obstrui ou impede os movimentos; começar a sentir-se livre para mover ou agir. “Sentir-se livre” significa não experimentar dificuldade, obstáculo, resistência ou qualquer





outro impedimento aos movimentos pretendidos ou concebíveis (Bauman, 2001, p. 19-20).

Buscar emancipação é, antes de tudo, ter consciência de sua condição de sujeito perante a comunidade. A emancipação pressupõe a capacidade humana de desenvolver uma visão crítica de seu contexto, bem como das situações a que está submetido. O processo de desalienação do sujeito é um exercício de romper com a estrutura social e familiar em que se encontra. A respeito do processo de conscientização dos sujeitos, Freire (2011) afirma que:

[...] é como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora (Freire, 2011, p. 108).

O fato é que, em se tratando de busca de saberes, a escolarização se acende como um fator de extrema importância na vida dos sujeitos. A consciência possibilita que os sujeitos possam se tornar seres sociais, ressignificar a sua existência e promover mudanças na sua concepção de mundo. “O trabalhador social que opta pela mudança não teme a liberdade, não prescreve, não manipula. Mas, rejeitando a prescrição e a manipulação, rejeita igualmente o espontaneísmo” (Freire, 2011, p. 64).

Faz-se necessária uma educação que transcenda o tradicional, que vise à emancipação do sujeito, bem como ao desvelamento de práticas impositivas e exploratórias, contrárias aos preceitos de uma justiça social e educacional. Resta lembrar que há pessoas “interessadas” em promover a “escola interessada” e em conformidade com o processo formativo mais adequado ao “perfil de sociedade” (Gramsci, 2004). Por isso,

[...] a tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena Elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (Gramsci, 2004, p. 33-34).





O percurso formativo das escolas tende a uma perspectiva voltada para a preparação visando ao mercado de trabalho, o que, a nosso ver, reforça a divisão social do trabalho e reafirma a sua postura de reprodutora dos interesses hegemônicos. Espera-se que a escola, enquanto espaço de diversidade cultural e artística, por dispor de um grande capital intelectual, ofereça condições para que o seu fazer pedagógico amplie os horizontes dos sujeitos, possibilitando a formação de cidadãos capazes de transformar a realidade em que vivem. Ao tratar igualmente os desiguais, sem considerar suas particularidades, a escola cria condições para que favorecidos se tornem ainda mais favorecidos, e desfavorecidos se aprofundem ainda mais nas desigualdades. E uma vez que ela deixa de refletir sobre o processo educativo, os métodos de avaliação, a elaboração e execução dos conteúdos, a forma de transmiti-los, as técnicas utilizadas, bem como a cultura em que os estudantes estão inseridos, ela aprofunda, reproduz e legitima as desigualdades sociais (Bourdieu, 2023). “Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (Bourdieu, 2023, p. 11).

Embora muitas escolas contribuam para a manutenção do *status quo*, o que está posto aqui é a necessidade de formação crítica para que esses sujeitos possam de fato conhecer o seu sentido de ser, ter clareza de suas limitações ou condições a que são submetidos, bem como de seu potencial para se libertar e lutar para romper com as formas de dominação que os impedem de ser capazes de mudar a sua realidade. A ausência dessa conscientização da sua condição, de sujeito que se encontra alienado, oprimido, transforma-os em sujeitos desumanizados frente às forças de dominação (Freire, 2018).

Dialogar com o propósito de uma educação emancipatória requer luta, mas ela é possível com sujeitos inseridos em um contexto que possibilite romper com as diversas formas de opressão. Sujeitos que não têm medo de assumir a sua liberdade, de superar a sua condição de oprimido, o que “implica o reconhecimento crítico, ‘à razão’ desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra que possibilite aquela busca do *ser mais*” (Freire, 2018, p. 46).





A FORMAÇÃO INTEGRADA NO CONTEXTO DA BUSCA PELO ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS VULNERÁVEIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Em conformidade com a faixa etária, a formação escolar do Ensino Médio representa um elemento-chave no direcionamento do estudante. Moura (2013) faz uma relevante ponderação sobre o quanto o Ensino Médio pode significar na vida desses sujeitos, principalmente daqueles provenientes da classe proletária, visto que muitos deles acabam tendo a necessidade de trabalhar antes mesmo de atingir a maioridade. O autor aponta como pressuposto a necessidade de uma “formação *omnilateral*, integral ou politécnica de todos, de forma pública e igualitária e sob a responsabilidade do Estado” (Moura, 2013, p. 707).

Para Frigotto (2001), as práticas educativas, em espaços formais ou não formais, são práticas sociais que representam a sociedade. Esta tem a capacidade de transformar as formas de trabalho, os recursos naturais, bem como a ciência e a tecnologia, em bens privados. Essa condição que faz com que os processos educativos se tornem “valores de troca e a consequente alienação e exclusão de milhões de seres humanos da vida digna ou de sua radical transformação. É disso que estamos tratando ao afirmarmos a luta histórica da classe trabalhadora” (Frigotto, 2001, p. 79).

A busca por uma formação *omnilateral*, integral ou politécnica, como defende Moura (2013) com base nos pensamentos de Karl Marx, Friedrich Engels e Antonio Gramsci, embora compreendida como utópica, é creditada como possibilidade futura em uma sociedade socialista. “Para tanto, no caminho para a travessia em direção à escola unitária, laica, politécnica, universal, pública e gratuita é necessário reclamar por escolas técnicas (teóricas e práticas)” (Moura, 2013, p. 713).

[...] nessa travessia, as duas formas de organizar o ensino médio — ensino médio politécnico e ensino médio politécnico integrado à educação profissional — são coerentes e poderão coexistir até que as condições materiais objetivas da sociedade brasileira sejam tais que permitam aos jovens das classes populares concluir a educação básica por volta dos 17 ou 18 anos de idade e somente então pensarem em





uma profissionalização. Hoje isso é um luxo para os filhos da classe trabalhadora, embora há muito tempo já seja garantido como direito – exclusivo – dos jovens dos estratos médios e altos da população (Moura, 2013, p. 715-716).

Sob a ótica de uma educação com equidade social no acesso e permanência dos educandos, principalmente daqueles grupos em condições de vulnerabilidade socioeconômica, o perfil das escolas brasileiras não foge à regra do ornitorrinco³, institucionalizada nas diferentes formas de dominação do país. Não há equívoco em dizer que, dentro do próprio sistema educacional, temos divisões: a escola pública dos bairros periféricos, dos “rincões”, não tem, na maioria das vezes, a mesma estrutura das escolas localizadas em bairros centrais. É contraditório, visto que as escolas públicas estão dentro de uma mesma estrutura governamental. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), 9.394/96: “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996). Como proporcionar uma Educação Integrada, com possibilidades, posicionamentos e inquietações que de fato irão superar algo imposto, se muitas vezes falta o básico? O elementar? Mas o que seria esse básico? Resposta: a formação adequada dos professores, a existência de uma estrutura física condizente com a demanda da comunidade escolar, os recursos materiais e uma boa alimentação escolar. No universo de paradoxos, a educação segue remissiva, com tímidos progressos em termos de ressignificar a sua prática formativa.

Há de se considerar que a educação sofre com ataques ideológicos que tentam definhar e desacreditar a escola desinteressada, para que qualquer movimento de luta e/ou manifestação contra-hegemônica seja vista socialmente como altamente prejudicial ao processo educativo. Há necessidade de retomar a busca por um “sistema nacional público de educação e [pelo] Plano Nacional de Educação, bem como [realizar] o resgate das diretrizes que se perderam na aprovação da atual LDB, sob as bases de uma participação democrática”

³ A expressão “Ornitorrinco” é originária de uma referência feita por Francisco de Oliveira em seu ensaio “Crítica à razão dualista / O ornitorrinco (2003). Nela, o autor utiliza a metáfora, dadas as características do animal e das indefinições nele existentes, para tecer críticas às novas estruturas sociais, que têm uma aparência de modernas, mas, na verdade, estão travestidas de antigas formas dos aparelhos de dominação do sistema hegemônico.





(Frigotto, 2005, p. 75).

A formação voltada ao exercício de uma função no mercado de trabalho é muito rasa, isto é, reduz-se a dizer ao sujeito que a escola serve a poucos, visto que se orienta para a manutenção das hierarquias sociais. A aprendizagem precisa ter vida, ser composta por questionamentos, posicionamentos e espaço democrático. Sobre essa questão, Mészáros (2008) entende que:

[...] sim, “a aprendizagem é a nossa própria vida” como Paracelso afirmou há cinco séculos, e também muitos outros que seguiram seu caminho, mas que talvez nunca tenham sequer ouvido seu nome. Mas para tornar essa verdade algo óbvio, como deveria ser, temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de internalização fortemente consolidadas a favor do Capital pelo próprio sistema educacional formal (Mészáros, 2008, p. 55).

Como a escola pode se tornar a travessia na superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual? O início do caminho para o rompimento dessa dualidade passa pela implementação da formação integrada. Moura (2013) parte do pressuposto de que o caminho mais justo “para uma sociedade mais justa é a formação *omnilateral*, integral ou politécnica de todos, de forma pública e igualitária e sob a responsabilidade do Estado” (Moura, 2013, p. 707).

A respeito da concepção gramsciana da formação integral, *omnilateral* e da escola unitária, Moura (2013) entende que:

Como o sistema capital e a burguesia continuam hegemônicos, se as hipóteses acima formuladas forem corretas, atualmente só é possível discutir a politécnica e a escola unitária em seus sentidos plenos e para todos em uma perspectiva de futuro. Nesse caso, o EMI pode ser considerado o germe da formação humana integral, *omnilateral* ou politécnica (Moura, 2013, p. 707).

A busca pela travessia não se limita ao contexto educacional, muito menos se desvincula do contexto em que se encontram as relações sociais e econômicas. As decisões acerca do que vai ocorrer na escola muitas vezes são tomadas por um pequeno grupo que está





muito distante daquela realidade. Assim,

[...] para que se avance na direção de materializar a concepção de formação humana integral, é fundamental compreender que a histórica dualidade estrutural na esfera educacional não é fruto da escola, mas da sociedade dual/cindida em que se vive, por imposição do modo de produção capitalista (Moura, 2013, p. 719).

Frigotto (2023) destaca que a educação é um campo de disputa, de luta por uma escola pública, gratuita, laica e acessível aos desiguais. “A educação escolar básica (fundamental e média), pública, laica, universal, unitária e tecnológica, nunca se colocou como necessidade e sim como algo a conter para a classe dominante brasileira” (Frigotto, 2007, p. 1.135-1.136). Por outro lado, há interesses de grupos ligados à classe dominante com vistas à mercantilização da educação pública. Embora haja essa dualidade estrutural, Moura (2013) aponta que não é necessário aguardar a superação do atual modo de produção para promover outra forma de escola, capaz de atuar em um novo modelo. Em meio às contradições existentes do atual sistema hegemônico, é possível construir uma escola que ajude a superar as imposições do capital. O Brasil deve ser sujeito de sua própria revolução educacional, caso contrário, continuará a ser uma nação obediente às imposições externas. Ou seja, “um país gigante com pés de barro!”, como bem definiu Fernandes (1981).

A ESCOLA E SUAS CONTRADIÇÕES NO CONTEXTO DO ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES VULNERÁVEIS

Este recorte discute o papel que a escola exerce na formação dos estudantes, de forma específica daqueles que estão à margem dos direitos, caso dos estudantes de baixa renda, indígenas, quilombolas e deficientes.

A escola, para muitos, representa um espaço institucional onde não há relação entre classe social e currículo escolar. Vista como espaço de igualdade de oportunidades, onde o sucesso escolar só depende do esforço e do desenvolvimento intelectual do indivíduo. Trata-





se de uma análise equivocada e um tanto apressada. Na avaliação de Bourdieu (2014), vários elementos que antecedem o ingresso do estudante nas instituições de ensino são decisivos para o sucesso escolar, principalmente dos desafortunados, daqueles que estão à margem dos direitos sociais. “A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança” (Bourdieu, 2023, p. 11).

Segundo a análise de Bourdieu (2014), a escola se ocupa de favorecer os alunos privilegiados, aqueles cujos pais têm condições de proporcionar acesso à arte, ao cinema e à cultura, que dispõem de recursos financeiros para compra de livros literários, saberes que serão cobrados nos processos formativos/avaliativos. Assim, o ponto de partida dos alunos é desigual, pois o estudante que não teve acesso aos elementos culturais cobrados tem de gerar por conta própria novos conhecimentos. Quando ignora essas diferenças, a escola ajuda a reproduzir as desigualdades sociais, gera uma falsa igualdade no processo formativo e responsabiliza os alunos pelo fracasso escolar.

Os estudantes mais favorecidos não devem somente ao seu meio de origem hábitos, treinamentos e atitudes aplicáveis diretamente às suas tarefas escolares; eles também herdam saberes e um saber-fazer, gostos e um “bom gosto” cuja rentabilidade escolar, por ser indireta, é ainda mais certa (Bourdieu, 2014, p. 34).

O currículo escolar delinea demandas que não contemplam a realidade dos sujeitos que se encontram em desvantagem de capital cultural (Bourdieu, 2014). Na visão de Ramos (2005), “Todo novo conhecimento implica um conhecimento anterior. Esse movimento não se realiza pela simples consideração dos conceitos em sua expressão formal” (Ramos, 2005, p. 118). Ou seja, a dimensão é muito mais ampla, é proveniente de variadas relações de conhecimentos que irão constituir um conjunto final.

Ramos (2005) ainda aponta que:

Obviamente, a organização formal do currículo exigirá a organização desses conhecimentos, seja em forma de disciplinas, projetos, etc. Importa, entretanto, que





não se percam os referenciais das ciências básicas, de modo que os conceitos possam ser relacionados interdisciplinarmente, mas também no interior de cada disciplina. O estudo das ciências humanas e sociais em articulação com as ciências da natureza e matemática, e das linguagens, pode contribuir para a compreensão do processo histórico-social da produção do conhecimento, mediante o questionamento dos fenômenos naturais e sociais na sua “obviedade” aparente (Ramos, 2005, p. 121).

A educação, especialmente as escolas, é o alvo preferido dos defensores e/ou manipuladores dos interesses restritos de alguns grupos. Se a educação tem a capacidade de remover a venda dos estudantes, ou se as amarras estão sendo rompidas pelo fazer pedagógico, imediatamente são produzidos discursos para desqualificar as instituições que ousam superar a pedagogia tradicional. Assim, a escola desinteressada é problemática e sobre ela recai a responsabilização e imposição de métodos específicos, avaliações padronizadas, ameaça de intervenção administrativa, pedagógica e até mesmo a privatização. Assim, conforme analisa Freitas (2012), o processo pedagógico passou a assumir um papel tecnicista que busca a responsabilização dos estudantes pelo próprio fracasso escolar, a premiação por mérito e a vigilância sobre as formas de aprendizagem.

Ainda para Freitas (2012), essa mesma vigilância se respalda na concepção da padronização de resultados e da exposição pública dos resultados atingidos em avaliações de larga escala. Essa exposição, com a premiação dos estudantes e das escolas que se destacaram, gera nos demais constantes cobranças e sanções. As desigualdades sociais e de condições são ignoradas, bem como a questão de “se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as ‘distorções’ de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados” (Freitas, 2012, p. 383).

Essa ingerência externa no processo pedagógico da escola, na forma de avaliação, é silenciamento também da prática docente, visto que cerceia a possibilidade de trabalhar conteúdos que dialoguem com o contexto dos alunos, afetando a liberdade de criação e produção de conhecimentos de docentes e estudantes. Esse controle externo recai diretamente sobre a escola, o currículo escolar, e dita o tipo de conteúdo que será trabalhado nas diferentes





séries escolares. O conteúdo ofertado muitas vezes dista da realidade dos sujeitos, de modo que qualifica “o aluno como consumidor e, a partir daí, suas realidades de classe se incumbem de criar um campo de várias possibilidades de inclusão/exclusão ao longo do sistema educacional” (Freitas, 2010, p. 91).

A padronização, no contexto da sala de aula, representa a repetição de conteúdos previamente determinados e que deverão ser replicados constantemente para que os discentes possam memorizar e, por conseguinte, estarem supostamente preparados para a realização das avaliações de larga escala, caso das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Essa forma de padronização de conteúdos e de avaliações impõe responsabilidades às instituições, pois culpa docentes e estudantes pelos resultados medidos nesses instrumentos. Isso faz com que o processo pedagógico seja norteadado pela meritocracia em um universo de desigualdades de condições e de oportunidades, fazendo da sala de aula um espaço de aprendizagem mecânica, neotecnista. Esse neotecnismo é intencional, pois cria formas de descredibilização das instituições, da atuação docente e assim precariza o processo educativo, tendo em vista a privatização da produção de materiais pedagógicos, bem como da educação de uma forma geral (Freitas, 2012).

No contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os estudantes matriculados no Ensino Médio Integrado estão inseridos no Programa Pé-de-Meia, instituído pela Lei n. 14.818, de 16 de janeiro de 2024, que trata de “incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público” (Brasil, 2024). Embora não haja premiação para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, não se pode negar o papel gerencialista embutido no resultado da proposta de bonificação dos estudantes, baseada em resultados. Para ter acesso à integralidade dos incentivos do programa, o estudante deve atender a requisitos como frequência, aprovação no ano letivo e participação nos exames do Saeb. Isso mostra que, embora essa política pública atenda os estudantes inscritos no CAD ÚNICO, assumindo um caráter assistencialista, a própria lei condiciona o recebimento integral do incentivo a mecanismos de avaliação externa.





METODOLOGIA

O presente estudo utiliza a abordagem qualitativa, de natureza teórico-analítica, e parte do princípio de que a educação se dá em um contexto social contraditório, de campo de disputa envolvendo principalmente projetos de sociedade de grupos sociais distintos. A seleção das obras levou em consideração a temática tratada, bem como as contribuições e relevância delas para o campo da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente o Ensino Médio Integrado e o contexto das vulnerabilidades, sem o distanciamento do diálogo crítico acerca da proposta apresentada. A escolha da abordagem qualitativa se dá pelo interesse em trazer uma análise reflexiva dos significados, dos sentidos, das intencionalidades e das contradições do fenômeno estudado.

Os aspectos metodológicos conceberam a possibilidade de analisar o Ensino Médio Integrado como proposta de política institucional, bem como as contradições e o papel que a escola assume na oferta, acesso, permanência e êxito dos estudantes, principalmente dos grupos vulneráveis.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A análise empreendida com base nos aportes teóricos evidenciou que a educação, de forma especial o Ensino Médio Integrado, situa-se em um campo de disputas que traz marcas de contradições estruturais de grande profundidade e impacto social. À luz de Gramsci, a escola tornou-se um espaço estratégico, pois pode ser tanto um mecanismo de transformação social pautado em um processo pedagógico integrado crítico, de conscientização dos sujeitos, quanto estar orientada para a reprodução da lógica dos interesses hegemônicos.

Quanto à formação integrada, os diálogos de Frigotto e Moura apontam avanços no plano de formação e conceitual, mostrando que há necessidade de superar a dualidade histórica da formação geral e profissional vista como horizonte. Os resultados mostram que a sua materialização se situa em um contexto de limites estruturais, institucionais e propostas de





ensino que não necessariamente dialogam com esses princípios. A prática educativa ainda enfrenta a dificuldade de efetivamente assumir o seu papel de formação *omnilateral*. Percebe-se que a fragmentação curricular e a influência de grupos empresariais representam uma afronta ao projeto de educação para a emancipação, bem como inviabilizam as condições concretas para que ela venha a ocorrer.

A escola, enquanto instituição de atuação social, mostra-se permeada de contradições, ora provenientes de determinações externas, ora fruto da concepção e do modelo pedagógico e ideológico que adota. Essas contradições dialogam com a análise de Bourdieu sobre a reprodução das desigualdades sociais. Essa análise e as leituras dos outros autores evidenciam que, mesmo diante de avanços, a escola dota-se de mecanismos sutis de exclusão e de seleção no seu processo de formação.

Ao priorizar as avaliações externas em detrimento das práticas educativas de acompanhamento do rendimento escolar interno, a escola replica a valorização pelo padrão cultural da classe dominante e, por vezes, condena ao fracasso os estudantes que não pertencem a esse contexto. Como observou Freitas (2010, 2012), a escola não pode se pautar em avaliações de larga escala e ignorar o contexto dos sujeitos. Ao priorizar as avaliações de larga escala, ela reproduz os interesses da classe dominante, que se contrapõem aos anseios sociais, contribuindo para uma formação reprodutivista e acrítica. Além disso, facilita a ingerência no processo pedagógico, que até então era papel do docente, comprometendo a promoção de uma educação voltada à equidade social.

Sobre o acesso, a permanência e o êxito, vale destacar, à luz dos teóricos, que a democratização deve enfrentar as desigualdades estruturais existentes, o que implica dizer que a sociedade não deve se contentar com ações pontuais e inefetivas, principalmente sob a ótica dos vulneráveis.

De maneira geral, a discussão revela a potencialidade do Ensino Médio Integrado, principalmente se essa política institucional for executada de forma efetiva, buscando promover uma prática emancipatória, integrada, em diálogo com as demandas dos sujeitos. Para essa consolidação, seria necessário um projeto institucional que atuasse de forma





coerente, crítica, democrática, com intencionalidade política, comprometido com os anseios sociais e, ao mesmo tempo, disposto a enfrentar as contradições que permeiam a escola.

CONCLUSÃO

Para que a educação, em especial o Ensino Médio Integrado, possa efetivamente se tornar uma política institucional com equidade e promover uma educação emancipatória, é preciso haver diversas mudanças, seja na sua proposta curricular, seja no enfrentamento às várias formas de ingerência no processo formativo, seja na superação das contradições estruturais da sociedade e da escola. É necessário também que haja o compromisso dos envolvidos para que o processo formativo se torne uma prática formativa de cunho democrático e ofereça condições de efetiva aprendizagem aos seus estudantes. É preciso exigir que a educação, enquanto política, não se limite a seguir mecanismos de controle externo, mas considere aquilo que efetivamente seja fruto de sua realidade pedagógica, que possa vir a se tornar um espaço de formação com equidade.

Para que a escola se torne caminho para a emancipação e formação com equidade, mesmo diante das ingerências e da falta de autonomia, é necessário que ela seja fortemente defendida pela sociedade, pelos discentes e docentes, principalmente em um contexto de perdas de direitos sociais. A escola precisa superar as suas limitações, suas próprias contradições e, acima de tudo, estabelecer-se como um espaço de diálogo, reflexão e identidade que acolha o seu “povo”. Ela deve ser uma ferramenta de transformação social, aberta à participação da sociedade, bem como um espaço de resistência àquilo que possa desfigurar o seu papel educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da

Revista OWL Journal, Campina Grande - PB, v. 4 n. 7 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista OWL Journal está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024**. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14818.htm.

Acesso em: 15 dez. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2023. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 14 maio 2026.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.).

Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Um ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. *E-book* (ePub). ISBN 978-85-7753-213-1.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 89-99, jul./dez. 2010. Disponível em:





<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086>. Acesso em: 13 fev. 2026.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-393, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 fev. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A crise na educação como projeto da classe dominante brasileira. In: BOTO, Carlota; CARA, Daniel; SANTOS, Vinício de Macedo (org.). **Desafios e reinvenções da escola pública**. São Paulo: FEUSP, 2023. p. 15–37. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1520>. Acesso em: 4 ago. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho**: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. 2001. Disponível em: https://www.feis.unesp.br/Home/DSAA/DSAA/ProjetoGQT-SCM/documentos/educacao/04_frigotto.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 320 p. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ





%C3%A1rio_de_Desenvolvimento.pdf. Acesso em: 4 fev. 2026.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, Dante Henrique. “Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?” **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/c5JHHJqdxTnwWvnGfdkztG/>. Acesso em: 25 jul. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 545–558, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462007000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/wHKGs8ZFRthbvfZdzgmFCmG/?lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2026.

Recebido em: 17/05/2026

Aprovado em: 13/06/2026

Publicado em: 02/07/2026

