



**INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CAMPUS MESQUITA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

RUDYARD GONÇALVES COUTINHO

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A EXCLUSÃO NA ESCOLA:
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A
RETENÇÃO ESCOLAR
NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS**

MESQUITA
2022

RUDYARD GONÇALVES COUTINHO

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A EXCLUSÃO NA ESCOLA:
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A
RETENÇÃO ESCOLAR
NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Mesquita do Instituto Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Gabriela Ventura da Silva do Nascimento

MESQUITA

2022

C871e

Coutinho, Rudyard Gonçalves.

O ensino médio integrado e a exclusão na escola: reflexões sobre a Educação Profissional e Tecnológica e a retenção escolar nos cursos técnicos integrados. Rio de Janeiro: Mesquita, 2022.

73 p.

Artigo (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – do Programa de Pós- Graduação do IFRJ / Campus Mesquita, 2022.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Gabriela Ventura da Silva

1. Ensino médio integrado. 2. Educação omnilateral. 3. Retenção escolar. 4. Trabalho colaborativo. I. Coutinho, Rudyard Gonçalves. II. Instituto Federal do Rio de Janeiro. III. Título.

Art./ IFRJ/CMesq ProfEPT/PG

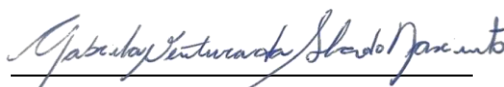
RUDYARD GONÇALVES COUTINHO

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A EXCLUSÃO NA ESCOLA:
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A
RETENÇÃO ESCOLAR
NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 10 de agosto de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Gabriela Ventura da Silva do Nascimento
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
Orientadora



Profa. Dra. Maylta Brandão dos Anjos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro



Documento assinado digitalmente
GRAZIELLE RODRIGUES PEREIRA
Data: 08/11/2022 17:50:39-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Grazielle Rodrigues Pereira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

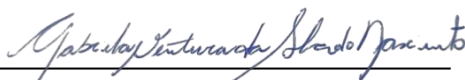
RUDYARD GONÇALVES COUTINHO

**PRINCIPAIS CONCEITOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 10 de agosto de 2022

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Gabriela Ventura da Silva do Nascimento
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
Orientadora



Profa. Dra. Maylta Brandão dos Anjos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Documento assinado digitalmente
gov.br GRAZIELLE RODRIGUES PEREIRA
Data: 08/11/2022 17:55:33-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Grazielle Rodrigues Pereira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Dedico este trabalho a todos animais que são mortos diariamente
para satisfazer o ego e a gula humana.
A libertação animal é o caminho para uma vida plena, sem
nenhum tipo de exploração,
seja humana ou animal.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Ivonete Alves da Silva, por todo apoio e inspiração ao longo de todo o mestrado. Seu apoio foi essencial nos momentos mais difíceis que enfrentei ao longo dessa jornada, sem você nada seria possível.

À minha mãe, tia, irmão e sobrinho pelo apoio dado ao longo de minha trajetória escolar, vocês foram essenciais.

À minha orientadora, Gabriela Ventura da Silva do Nascimento, pela parceria ao longo de todo o período de orientação.

A todos os alunos da turma do mestrado PROFEPT de 2019, sem vocês o mestrado não seria o mesmo.

Faço um agradecimento especial aos colegas de mestrado: Juliana de Carvalho Castro e Fagner Rosemberg e Susana Victor da Costa, por todo apoio ao longo do curso.

Um agradecimento super especial para Janaína da Silva Nogueira, William Fernandes Gouveia e Mara Cristina Teixeira de Castro, pelo grande apoio dado ao longo do mestrado.

Aos técnicos administrativos dos campi Rio de Janeiro e Mesquita. Vocês são essenciais para a Educação.

Também faço um agradecimento especial para toda equipe da Secretaria do Ensino Médio e Técnico (SEMT) e Coordenação Técnico-Pedagógica (COTP) do *campus* Rio de Janeiro, muito obrigado por todo apoio.

A todos os animais que fazem parte da minha família, sem vocês, nenhuma conquista seria possível.

Os interesses instituídos querem que o homem permaneça doente.
A sociedade não quer que o homem seja saudável e inteiro, porque
o ser saudável e inteiro é um perigo para os seus interesses
preestabelecidos.

(Osho, 2019)

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar os índices de retenção nos dois primeiros períodos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do *campus* Rio de Janeiro, do IFRJ, nos semestres de 2019/1 e 2019/2, através da análise documental das atas dos conselhos de classe finais. O presente trabalho busca trazer um diálogo entre os aspectos macroestrutural que impactam dentro da escola. Para isso, vamos fazer um breve resgate de alguns aspectos históricos das origens das desigualdades sociais no Brasil, como a criação da lei de terras, a situação da população negra, a defesa do Ensino Médio Integrado (EMI) e as possibilidades da Educação Omnilateral e o campo de luta socialista. Na fundamentação teórica do trabalho, serão abordados as bases conceituais em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a função da escola dentro da sociedade capitalista como reprodutora das desigualdades sociais. Para isso, traremos alguns aspectos da constituição da sociedade capitalista e suas estruturas sociais desiguais, o surgimento da educação profissional e seu direcionamento para atender os pobres, a dualidade no ensino, com o ensino propedêutico direcionado para atender a elite e o ensino profissional voltado para as camadas populares. Posteriormente, será discutido o Ensino Médio Integrado como uma proposta contra hegemônica, e como etapa necessária para a “travessia” para a educação omnilateral. O produto educacional foi feito através da criação de uma cartilha direcionada para os servidores técnicos administrativos e docentes do *campus* Rio de Janeiro, do IFRJ, trabalhando os principais conceitos que envolvem a EPT, como EMI, Educação omnilateral, dualidade no Ensino Médio, Escola Unitária, como forma de contribuir para que os servidores ampliem suas reflexões sobre o atual modelo de Ensino Médio, baseado na dualidade do Ensino e classista, e por outro lado, conheçam a defesa do Ensino Médio Integrado e da Educação Omnilateral, como forma de modificar a nossa realidade social. O produto educacional que é uma cartilha com os principais conceitos da Educação Profissional e Tecnológica foi avaliado por quatorze servidores docentes, os mesmos responderam que a cartilha contribuiu na ampliação dos conhecimentos acerca dos conceitos trabalhados.

Palavras-Chave: Ensino médio integrado. Educação omnilateral. Retenção escolar

ABSTRACT

This article aims to analyze the retention rates in the first two periods of the technical courses integrated to the High School of the Rio de Janeiro campus, of the IFRJ, in the semesters of 2019/1 and 2019/2, through the documentary analysis of the minutes of the councils final class. The present work seeks to bring a dialogue between the macrostructural aspects that impact within the school. For this, we will briefly review some historical aspects of the origins of social inequalities in Brazil, such as the creation of the land law, the situation of the black population, the defense of Integrated Secondary Education and the possibilities of Omnilateral Education and the field of socialist struggle. In the theoretical foundation of the work, the conceptual bases in EPT and the role of the school within capitalist society as a reproducer of social inequalities will be addressed. For this, we will bring some aspects of the constitution of capitalist society and its unequal social structures, the emergence of professional education and its direction to serve the poor, the duality in teaching, with propaedeutic teaching aimed at serving the elite and professional teaching aimed at the popular layers. Subsequently, Integrated High School will be discussed as a counter-hegemonic proposal, and as a necessary step for the “crossing” to omnilateral education. The educational product was made through the creation of a booklet aimed at the administrative and teaching staff of the Rio de Janeiro campus of the IFRJ, working on the main concepts that involve EPT, such as EMI, Omnilateral Education, duality in High School, Unitarian School , as a way of contributing for the servers to broaden their reflections on the current model of High School, based on the duality of Teaching and class, and on the other hand, to know the defense of Integrated High School and Omnilateral Education, as a way of modifying the our social reality. The educational product, which is a booklet with the main concepts of Vocational and Technological Education, was evaluated by fourteen teaching staff, who responded that the booklet contributed to the expansion of knowledge about the concepts worked.

Keywords: Integrated high school. Omnilateral education. School retention

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa com a distribuição dos campi do IFRJ.....	18
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa de reprovação no Ensino Médio - Brasil/ INEP de 2021.....	40
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COTP - Coordenação Técnica Pedagógica

EMI - Ensino Médio Integrado

EPT- Educação Profissional e Tecnológica

IFRJ - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

SEMT- Secretaria do Ensino Médio e Técnico

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1 INTRODUÇÃO.....	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
2.1 A DEFESA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E DA EDUCAÇÃO OMNILATERAL	23
2.2 A LEI DE TERRAS E SEU IMPACTO NO AUMENTO DA DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL.....	25
2.3 A QUESTÃO DE CLASSE E RAÇA NO PROCESSO DE EXCLUSÃO ESCOLAR.....	28
2.4 O PROCESSO DE EXCLUSÃO ESCOLAR ATRAVÉS DA AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA.....	30
2.5 POSSIBILIDADES DE LUTA PELO EMI. TENDO COMO HORIZONTE A EDUCAÇÃO OMNILATERAL	31
2.6 O PROBLEMA DA RETENÇÃO ESCOLAR.....	35
2.6.1 ÍNDICES DE RETENÇÃO NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.....	37
3 METODOLOGIA.....	39
4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES).....	41
4.1 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	45
5 CONCLUSÕES (CONSIDERAÇÕES FINAIS).....	49
REFERÊNCIAS.....	50
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO PRODUTO EDUCACIONAL.....	53
APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL.....	54

APRESENTAÇÃO

O artigo está dentro da linha de pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e no Macroprojeto de pesquisa: Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT.

Dentro deste cenário, a motivação para a realização da pesquisa, veio de minha atuação profissional no *campus* Rio de Janeiro/IFRJ, como Técnico em Assuntos Educacionais, que durante o trabalho que realizei no acompanhamento pedagógico dos alunos retidos nos dois primeiros períodos, percebi que a maioria era formada por alunos da camada popular.

Desta forma, os dados obtidos de forma empírica durante o meu trabalho como Técnico em Assuntos Educacionais, me motivou a pesquisar de forma científica, os índices de retenção nos dois primeiros períodos dos cursos técnicos do *campus* Rio de Janeiro/IFRJ.

1- INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar os processos de exclusão na escola a partir dos estudos sobre a retenção e o índice de retenção nos dois primeiros períodos dos cursos técnicos integrados de Química, Farmácia, Biotecnologia, Alimentos e Meio Ambiente, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, *campus* Rio de Janeiro/IFRJ, nos semestres de 2019/1 e 2019/2.

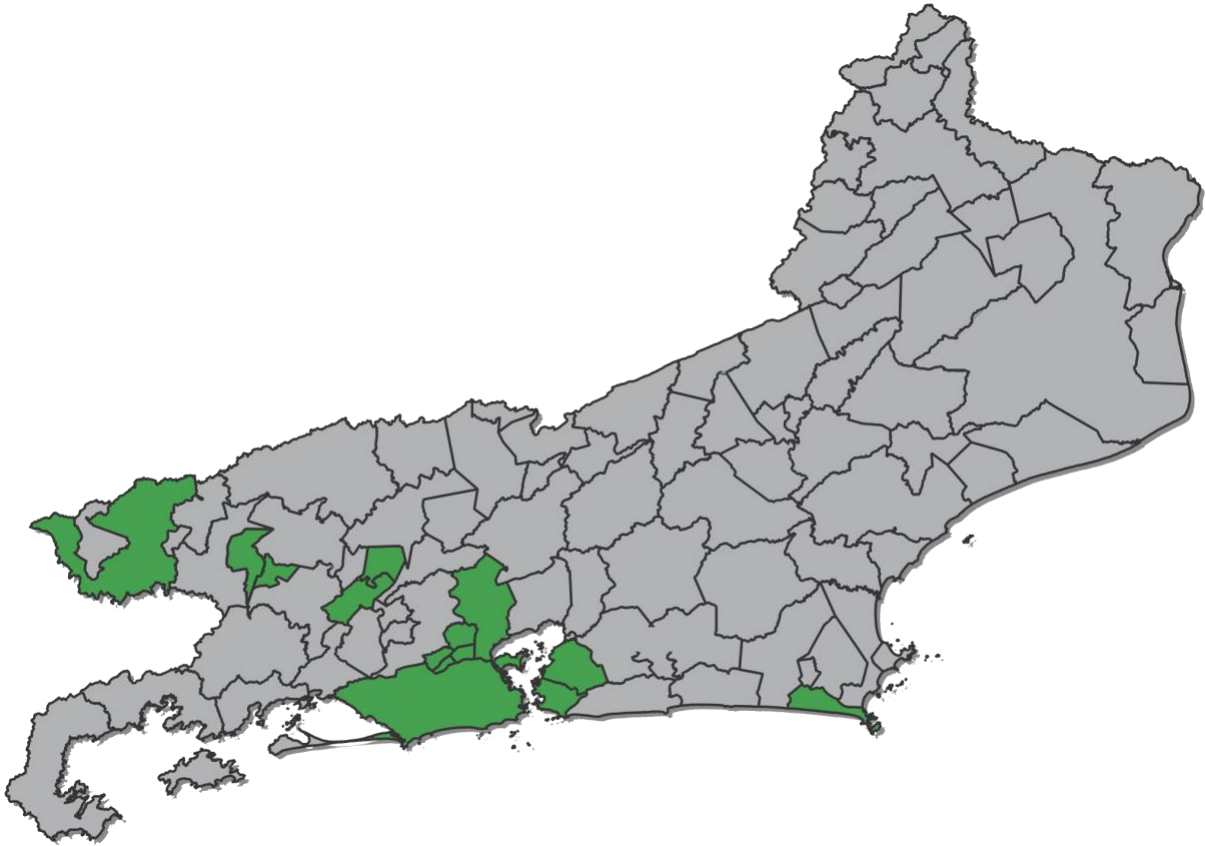
Temos como hipótese, que o grupo já excluído socialmente, sofre uma nova exclusão dentro da escola. Sendo que a estrutura social da sociedade capitalista, desigual na sua origem, com a sociedade estruturada na divisão de classes, com oportunidades diferentes entre os sujeitos, impacta diretamente no sistema escolar.

Como produto educacional, desenvolvemos uma cartilha com os principais conceitos que envolvem a Educação Profissional e Tecnológica, direcionada a comunidade acadêmica do IFRJ, como forma de contribuir para que os profissionais que trabalham na EPT, ampliem os seus conhecimentos sobre os conceitos trabalhados, como dualidade do Ensino e as possibilidades de luta por um outro modelo de educação, passando pela luta pelo Ensino Médio Integrado, até chegar a educação omnilateral. O objetivo da cartilha é ampliar os conhecimentos dos servidores sobre os conceitos trabalhados, assim como contribuir na luta por um modelo educacional onde todos tenham as mesmas oportunidades, acabando com dualidade no Ensino. A cartilha foi avaliada por um grupo de servidores técnicos administrativos e docentes do *campus* Rio de Janeiro/IFRJ.

Com o trabalho, esperamos contribuir com subsídios para analisar se a Instituição de Ensino tende a reproduzir as desigualdades sociais da sociedade capitalista ou não. Desta forma, a pesquisa poderá contribuir com a formulação de estudos e políticas institucionais de acesso e permanência dos alunos na escola, ajudando a minimizar o processo de exclusão na escola. Assim, como colaborar em futuros trabalhos para superação desta realidade, seja através do projeto político pedagógico da Instituição e no fazer pedagógico de cada educador.

A pesquisa foi desenvolvida no *campus* Rio de Janeiro, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. O IFRJ possui dezesseis campi: Arraial do Cabo, Belford Roxo, Duque de Caxias, Engenheiro Paulo de Frontin, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Paracambi, Pinheiral, Realengo, Reitoria, Resende, Rio

de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti e Volta Redonda.



Fonte: portal.ifrj.edu.br

O problema da pesquisa situa-se nos índices de reprovação nos dois primeiros períodos dos cursos técnicos, o que pode contribuir para a desistência, desmotivação e evasão dos alunos.

O artigo tem como objetivo geral analisar os processos de exclusão na escola a partir da análise dos dados sobre a retenção escolar nos dois primeiros períodos dos cursos técnicos integrados do *campus* Rio de Janeiro/IFRJ.

Os objetivos específicos do artigo são: analisar os índices de retenção no *campus* Rio de Janeiro, do IFRJ, nos dois primeiros períodos dos cursos técnicos integrado ao ensino médio de Química, Farmácia, Biotecnologia, Alimentos e Meio Ambiente, a partir na análise documental das atas dos conselhos de classe finais. Criar uma cartilha para a comunidade acadêmica do IFRJ, relacionando os conceitos de Ensino Médio Integrado e formação omnilateral na EPT e os processos de exclusão na escola, como forma de contribuir para que os profissionais que trabalham na EPT ampliem suas reflexões sobre o tema e possam contribuir na construção de uma educação mais inclusiva. Avaliar se a cartilha contribuiu para a

reflexão dos servidores do *campus* Rio de Janeiro/IFRJ, sobre os temas trabalhados.

A escola, assim como outras instituições do Estado, está inserida dentro da sociedade capitalista. Dessa forma, não podemos analisar a escola fora desse contexto. Diante desta premissa, a presente pesquisa tem como escopo investigar os dados sobre a retenção nos dois primeiros períodos dos cursos técnicos integrado ao Ensino Médio do IFRJ, no *campus* Rio de Janeiro em diálogo com os aspectos da macroestrutura que impactam diretamente na escola.

Os fatores que influenciam na retenção escolar e no processo de exclusão dos alunos na escola, têm sua raiz social e histórica. Somos seres sociais e históricos, nossa formação social da mente, depende do meio em que estamos inseridos, tendo grande influência no desenvolvimento escolar, e como estamos inseridos numa sociedade capitalista, excludente e racista, a escola não está inerte as desigualdades sociais do capitalismo. Um projeto de educação emancipador não pode ser reconciliado com o capital.

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia- e ainda consiste- no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis. (MÉSZÁROS, 2008, p.26.)

A repetência escolar é um problema que atinge todos os níveis e modalidades de ensino. No Brasil, a educação profissional não foge a essa regra, sendo um fator importante que impede que boa parte dos alunos concluam seus respectivos cursos. O Relatório de auditoria operacional do TCU de 2011, sobre as ações da Rede Federal de Educação Profissional, que analisou as taxas de conclusão dos alunos nos Institutos Federais, teve os índices de 46,8% para o ensino médio integrado, 37,5% para o Proeja, 25,4% para as Licenciaturas, 27,5%, bacharelados e 42,8% para os cursos de tecnólogo. (BRASIL, p.11. 2011)

De acordo com esses dados, os Institutos Federais apresentaram um baixo percentual de concluintes para o ensino médio integrado, com apenas 46,8 %, ou seja, menos da metade dos ingressantes conseguem concluir o curso. Diante desses dados, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia precisam repensar o fluxo escolar dos seus alunos, avaliando o processo educacional como um todo. Diante dessa conjuntura, o processo de retenção dos alunos, deve ser

investigado para subsidiar políticas públicas no seu enfrentamento.

A retenção dos alunos envolve diversos fatores, que são externos e internos, e não podemos desconsiderar nessa análise, que o próprio modelo de sociedade capitalista é excludente em sua gênese, estruturado para manter a sociedade de classes e as desigualdades sociais, que afetam principalmente a população pobre e negra.

Contata-se, que apesar das condições socioeconômicas e das desigualdades regionais, evidenciadas no Brasil impactarem tanto alunos brancos como negros, os dados do Censo Escolar e o referencial teórico apontam que os alunos negros ainda são aqueles que mais sofrem em sua trajetória escolar, tendo em vista os fatores intra-escolares que atuam, camufladamente, para a desqualificação e apagamento dos sujeitos não-brancos. (BONILHA e SOLIGO, p.84,2022)

Dentro da escola, a conjuntura macroestrutural deve ser considerada, pensando no aluno como um ser histórico, sendo que sua realidade social tem influência direta no seu desenvolvimento escolar.

Considerar os alunos nas suas diversas dimensões é primordial na busca por um ensino inclusivo que dialogue com a diversidade e entenda as diferenças dos sujeitos, e suas realidades sociais distintas, com itinerários formativos diferentes ao longo da vida.

O corpo discente não pode ser compreendido e tratado de forma homogênea. Os alunos apresentam grande diversidade, como sociais e culturais. Mantendo organizações próprias em seus modos de vida. Essa diferença tem influência direta na aprendizagem escolar.

Por outro lado, as desigualdades sociais existentes no Brasil, influenciam diretamente no desempenho escolar dos alunos e um desses fatores está relacionado ao capital cultural. Desta forma, os filhos da elite ao longo de sua vida, vão acumulando capital cultural, ampliando o seu conhecimento sobre o mundo, o que facilita na sua aprendizagem escolar, sendo que para eles, os conteúdos escolares são próximos da sua vivência diária. Já os filhos da classe trabalhadora não passam pelo mesmo processo, conforme aponta Bourdieu:

acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre sem demora ou perda de tempo,

naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital (BOURDIEU, 1992, p. 86).

Em contrapartida, as classes menos favorecidas têm que se adaptar ao modelo escolar hodierno, sem dispor das mesmas condições e capital cultural das classes mais favorecidas, o que torna os conteúdos curriculares tradicionais distante das suas realidades, fato que pode refletir na exclusão daqueles que estão fora do centro do poder.

O ensino tradicional reflete as desigualdades sociais existentes na sociedade, que é formada pela divisão de classes, e da luta entre as mesmas. A classe dominante quer seus interesses e saberes corporificados nas instituições oficiais de ensino, voltadas para a manutenção dos seus privilégios e manutenção do *status quo* da sociedade. Os conteúdos selecionados acabam por criar uma “seleção natural” dos que vão fazer parte da elite pensante e os que vão para o trabalho braçal. Com a reprodução desse sistema, os filhos dos operários estão talhados a serem operários e os filhos da elite continuarem a serem cada vez mais elite.

A classe trabalhadora é expropriada da riqueza humana, inclusive dos saberes e das artes. Assim, uma sociedade de classes apresenta, necessariamente, o que se convencionou chamar de escola dual. De um lado, as escolas projetadas para a classe proprietária dos meios de produção; de outro, a escola para a classe trabalhadora. Os que podem consumir mercadorias mais elaboradas, ou seja, a classe dominante, acessa uma escola que lhes permite a apropriação de saberes mais complexos, mais elaborados, mais desenvolvidos. A arte como conteúdo escolar é uma boa medida dessa escola. Afinal, a condução pela classe dominante, dos processos produtivos e da condução política da sociedade depende de um preparo considerável. A lógica social em que se está inserido distribui, de forma proporcional, às classes o capital e os saberes. (BORGES, 2017, P. 112)

2- REFERENCIAL TEÓRICO

O desafio, portanto, é olhar para uma sociedade que vá além do capital, mas que tem de dar também respostas imediatas para a barbárie que assola a vida cotidiana do ser social que trabalha. Em outras palavras, buscar a imprescindível articulação entre os interesses imediatos e uma ação estratégica de clara conformação

anticapitalista, tendo como horizonte uma organização societária fundada nos valores socialistas e efetivamente emancipadores. O que recoloca uma vez mais a importância decisiva da criação de novas formas de organização internacional dos trabalhadores. (MÉSZAROS, 2008, p.48)

A escola é reflexo da sociedade em que está inserida, e não está dissociada dela. Sob esta perspectiva, trabalhar os dados da retenção escolar com o olhar puramente pedagógico e institucional, não aprofunda e diagnostica a gênese estruturante do problema.

A escola moderna surge dentro da igreja católica como forma de manter o controle social, e posteriormente com as revoluções burguesas na Europa, foi apropriada pela burguesia como local destinado para as elites, como forma de manter o seu poder, conforme destaca Althusser:

Cremos portanto ter fortes razões para pensar que, por detrás dos jogos do seu Aparelho Ideológico de Estado político, que estava à boca de cena, o que a burguesia criou como Aparelho Ideológico de Estado n.º1, e portanto dominante, foi o aparelho escolar, que de facto substituiu nas suas funções o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, isto é, a Igreja. Podemos até acrescentar: o duo Escola-Família substituiu o duo Igreja-Família. (ALTHUSSER, 1992, p. 62)

As classes proprietárias foram as primeiras a terem acesso à escola. A inserção dos filhos da classe trabalhadora foi realizada muito depois, e essa inclusão não foi realizada da mesma forma que da classe dirigente, com uma educação destinada para a prática laboral.

Quando analisamos a história da Educação profissional no Brasil, vemos que ela teve sua origem no século XIX, no ano de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, através da promulgação do decreto do então príncipe regente, que depois seria D. João VI, tendo um caráter assistencialista para os pobres, menores abandonados e órfãos.

No século XX temos um novo direcionamento na Educação profissional no Brasil, deixando a preocupação assistencialista, para a preparação de operários para a prática profissional, mas destinada aos “pobres e humildes”. Isso com a criação da Escola de Aprendiz e Artífices; “Em 23 de setembro de 1909, Nilo Peçanha aproveitando as ideias defendidas por Afonso Pena, criou as Escolas de Aprendiz Artífices e instalou dezenove delas em 1910 nas várias unidades da

Federação que eram destinadas “aos pobres e humildes”. (MOURA, 2007, p. 06).

A estruturação da educação profissional do Brasil nos dias atuais, ainda é voltada para o atendimento da classe trabalhadora e sua rápida inserção no mercado de trabalho. Entretanto, temos uma exceção dentro desse cenário, com a educação profissional de nível médio oferecida pelas Instituições Federais de Educação. Sendo que devido ao grau de investimento do poder público na rede federal profissional, em comparação com as redes estaduais e municipais de educação profissional, fez com que as mesmas tivessem melhores condições em oferecer um ensino de qualidade e excelência, e conferir credibilidade em relação a população, de acordo com Moura:

Por outro lado, nas ETFs e EAFs, escolas técnicas e agrotécnicas federais respectivamente (instituições que deram origem aos atuais CEFETs), a realidade foi construída de maneira distinta. Tais escolas consolidaram sua atuação principalmente na vertente industrial, no caso das ETFs, por meio dos cursos de Técnico em Mecânica, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Mineração, Técnico em Geologia, Técnico em Edificações, Técnico em Estradas etc. e no ramo Agropecuário, no caso das EAFs. Essa atuação foi viabilizada precisamente pelo que faltou aos sistemas estaduais de ensino, ou seja, financiamento adequado e corpo docente especializado, o que também teve e continua tendo uma estreita relação com o financiamento, pois a política de remuneração docente na esfera federal é muito distinta daquela dos demais sistemas públicos de educação. Nesse processo, as ETFs consolidam-se ainda mais como referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio. Assim, os profissionais egressos dessas instituições compõem quadros importantes de grandes empresas nacionais e internacionais. (MOURA, 2007, P. 13)

Dentro desta lógica, os filhos da classe média se apropriaram das Escolas Técnicas Federais, pela qualidade do ensino oferecido, fazendo com que a rede federal profissional seja altamente disputada.

Dentro das escolas federais de educação profissional, a partir da lei de cotas nº 12.711/2012, o perfil dos alunos sofreu uma grande mudança pela reserva de 50% das vagas para as cotas raciais e sociais. Com isso, as instituições federais ganharam maior diversidade, com alunos negros e pardos e dos mais diversos estratos sociais.

A história da Educação profissional nos traz subsídios para o entendimento das questões atuais em que a Educação Profissional no Brasil caminha, inserida num capitalismo periférico, com raízes neoliberais. Por isso a importância de

resgatar o histórico da educação profissional no Brasil, para entender a nossa realidade atual, *historia vitae magistra*.

Neste cenário, as Instituições Federais de Ensino Profissional, que tradicionalmente ofertam um ensino de qualidade; e têm esse reconhecimento e valorização da sociedade brasileira, assumem grande importância na mudança desse cenário. Podendo ajudar na ampliação do espaço de discussão sobre a necessidade e compromisso com a transformação social no Brasil, tendo no Ensino Médio Integrado, com os princípios norteadores da educação omnilateral, os meios para a transformação social.

Por outro lado, é importante que essas instituições discutam a retenção escolar dos alunos, levando em consideração a realidade social do Brasil, tratando os alunos em suas especificidades, considerando suas características, contrapondo o ensino tradicional, que trata todos os alunos de forma homogênea, como se todos fossem iguais e tivessem as mesmas oportunidades. Conforme Marx disse em Crítica ao Programa de Gotha:

Educação popular igual? O que é que se imagina por detrás destas palavras? Acredita-se que na sociedade hodierna (e é só com ela que se tem que ver) a educação pode ser igual para todas as classes? Ou reclama-se que as classes superiores também devem ser reduzidas compulsivamente ao módico da educação — da escola primária [Volksschule] — o único compatível com as condições econômicas, não só dos operários assalariados, mas também dos camponeses? (MARX, 1982, p.45)

Desta forma, compreender as diversas realidades sociais dos alunos, com o direcionamento pedagógico para as especificidades de cada discente, contribui para a inclusão dos alunos na escola.

2.1- A DEFESA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E DA EDUCAÇÃO OMNILATERAL

O Ensino Médio Integrado com princípios norteadores da educação omnilateral, é um caminho de luta possível para a mudança da realidade social brasileira, sendo o EMI, o germe da Educação do futuro, a Educação Omnilateral.

A Educação Omnilateral, horizonte de muitos educadores brasileiros, dentro da sociedade capitalista é infactível, sendo possível somente através da mudança

das estruturas sociais e do sistema capitalista de acordo com Moura:

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)

Desta forma, a educação omnilateral, necessita da mudança do sistema capitalista. Em outras palavras, onde há capitalismo, não temos educação omnilateral. Considerando que o próprio sistema capitalista é excludente e caminha para as especializações profissionais, como a oferta de ensino profissional de acordo com demandas do mercado de trabalho, voltado para a unilateralidade.

Portanto, o sentido de formação integrada ou o ensino médio integrado à educação profissional, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para a educação politécnica e omnilateral realizada pela escola unitária. Mas, cabe destacar, não se confundindo totalmente com ela porque a realidade das sociedades capitalistas assim não o permite. (CIAVATTA, 2014, p.198)

Então como podemos ter uma educação compromissada com a transformação social e que possa ter os princípios norteadores da educação omnilateral?

Diante dessa questão e considerando a realidade social do Brasil, temos de encontrar brechas nas contradições do próprio sistema capitalista. Uma dessas contradições vem ao encontro com a mudança no modelo de produção Taylorista/Fordista, em que o trabalhador era especializado em uma única atividade, ficando alienado da totalidade do processo produtivo, para o modelo Toyotista, que demandou maior flexibilidade do trabalhador para atuar em diversas funções dentro das fábricas, requerendo maior qualificação.

Podemos então, com essa e outras contradições do sistema capitalista, criar os meios propícios para a chegar a Educação Omnilateral numa sociedade futura. Diante desse novo desafio, o Ensino Médio Integrado com a educação profissional, pode servir como travessia para a educação omnilateral. Para que isso ocorra, o Ensino Médio Integrado à educação profissional, precisa ter os princípios norteadores da educação omnilateral, além de ter uma base humanística e

concepções do mundo do trabalho de forma crítica e não alienante.

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 43)

2.2- A LEI DE TERRAS E SEU IMPACTO NO AUMENTO DA DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL

Para analisar o quadro da desigualdade social no Brasil e seu impacto na educação, devemos falar de alguns aspectos históricos sobre o assunto, que também passa pelo acesso à terra em nosso país, sendo este um direito que foi historicamente negado para a população negra e pobre.

Sobre os interesses que se envolvem nesse complexo processo, devemos entender que, como pano de fundo, havia um cenário maior: “a transição do trabalho escravo para o livre” requeria uma nova política econômica de valorização comercial, e o capital maior, então, passava a ser a terra, ou seja, com a lei de 1850, a propriedade passou por uma revalorização, segundo um esquema de mercado associado aos interesses nacionais e internacionais. (TAGLIETTI, 2005, p.205)

De acordo com ABREU (2009), a ocupação do território brasileiro pelos portugueses se deu pela concessão de terras para os donatários, que eram nobres portugueses. Com a divisão do país em 14 capitanias hereditárias. Dentro das capitanias hereditárias, os donatários redistribuíam os lotes de terras para os sesmeiros, essa cessão de terra ficou conhecida como sesmaria. Os donatários possuíam 20% das terras das capitanias hereditárias e o restante das terras eram distribuídas entre os sesmeiros. Os donatários eram nobres portugueses que recebiam as terras em regime de concessão da Coroa Portuguesa, para que ocupassem o território brasileiro, produzissem e pagassem impostos.

O Brasil utilizava o sistema de produção agrícola “plantation”, baseado no uso

da mão de obra escrava nas monoculturas realizadas em grandes latifúndios. Entretanto, essa política das capitanias hereditárias não funcionou no Brasil. Com o crescimento de apenas duas delas, sendo as capitanias de São Vicente e Pernambuco.

Dessa forma, a Coroa Portuguesa acabou com as capitanias hereditárias e implantou o governo-geral no Brasil, que centralizou as ações na colônia.

No início do século XIX, a Inglaterra pioneira na Revolução Industrial, discutia o fim do tráfico negreiro em seu país e em suas colônias, os motivos que levaram a esse movimento não são bem definidos pela historiografia, sendo que duas teses são as mais aceitas. Primeiro, a tese humanista, que diz que a sociedade inglesa não aceitava mais a escravidão, considerando a mesma, uma relação humana ultrajante.

Por outro lado, temos a tese econômica, que diz que a Inglaterra defendia a mão de obra livre e assalariada no mundo, como forma de expandir o seu mercado consumidor. Com isso, a Inglaterra com o seu poderio tecnológico e econômico, pressionou os diversos países pelo mundo, para acabarem com o tráfico negreiro, sendo o Brasil um desses países.

Tomando o novo rumo (o fim do tráfico nas colônias inglesas em 1807), no qual se conciliavam sentimentos e conveniências, dois objetivos deviam perseguir o governo de Londres: o aparecimento no continente americano, pela instituição do trabalho livre, de novas massas de consumidores para os produtos manufaturados ingleses, e a defesa da produção agrícola colonial contra a concorrência de outras regiões tropicais, entre as quais o Brasil. Esses objetivos é que lhe inspirariam, então, os rumos da política exterior, exigindo ambos, como condição essencial para serem atingidos, o repúdio universal ao tráfico de negros. (GOULART, 1975, p.237)

Com a pressão inglesa, o Brasil que dependia do comércio com Inglaterra, estava sem saída para a questão, de um lado dependia da Inglaterra, e por outro lado, era ameaçado pelo seu poderio bélico. A economia brasileira era totalmente escravista, e os grandes fazendeiros não queriam a mudança desse modelo de produção.

O governo brasileiro pressionado, criou em 1831, a Lei Feijó, que declarava livre os africanos que chegavam nos portos brasileiros, na prática, essa lei não foi cumprida, sendo que a mesma ficou conhecida como “lei para inglês ver”. A Inglaterra diante das circunstâncias fechou ainda mais o cerco contra o tráfico negro, com a criação da lei Bill Aberdeen, de 1845, que estabelecia que a Inglaterra de

forma unilateral poderia confiscar e abater navios suspeitos de tráfico negreiro, isso até mesmo em águas estrangeiras. Sem saída, o Brasil em 1850, criou a Lei Eusébio de Queirós que acabou com o tráfico negreiro.

Com isso, o imperador D. Pedro II estava num impasse com os grandes fazendeiros. Pois era eminente que com o fim do tráfico negreiro, a escravidão mais cedo ou mais tarde, teria um fim. No Brasil antes da Lei Eusébio de Queirós, os movimentos abolicionistas já tinham conquistado algumas vitórias, com a lei do Ventre Livre e a lei do Sexagenário. Entretanto, com a lei Eusébio de Queirós, os movimentos abolicionistas cresceram ainda mais no Brasil.

Desta forma, o governo brasileiro já prevendo o fim da escravidão no país, planejava a substituição da mão de obra escrava. Com isso, incentivou a vinda de colonos europeus como mão de obra livre assalariada, para substituir o trabalho escravo. E tendo também o objetivo de “embranquecer” a sociedade brasileira. Diante dessas novas demandas, as terras no Brasil que eram uma concessão para os nobres e a elite, com a lei de Terras (Brasil, 1850), foi estabelecida a compra e venda das terras brasileiras, tornando a mesma uma mercadoria.

Com a criação da lei de Terras, somente os grandes fazendeiros tinham recursos para comprarem as terras, pois elas eram negociadas a preços exorbitantes. Os colonos europeus e principalmente os ex-escravos, não tinham condições de adquirirem terras para produzirem. Desta forma, o Brasil com a lei de Terras criou uma concentração de terras nas mãos dos grandes latifundiários, ampliando ainda mais o seu poderio, seja através da compra das terras ou de forma ilegal pelo processo de grilagem, gerando grandes desigualdades sociais no Brasil.

Apesar da lei de Terras concentrar a posse de terras na mão dos grandes latifundiários, deixando a mão de obra europeia e os ex-escravos de fora, não podemos igualar a condição dos colonos europeus a dos ex-escravos. Os colonos europeus vieram para o Brasil para serem mão de obra livre e assalariada, diferindo das condições que os cidadãos africanos vieram para o Brasil, para serem escravizados. Posteriormente com a abolição da escravidão, a população negra foi largada a própria sorte, não recebendo nenhum tipo de política pública para sua inserção na sociedade brasileira por mais de um século. Perdurando até a criação das políticas afirmativas no século XXI.

Com a análise de alguns aspectos históricos sobre a criação da lei de Terras no Brasil, podemos entender a atual sociedade brasileira, com grande desigualdade

social e concentração de renda, impactando diretamente nas oportunidades escolares.

2.3- A QUESTÃO DE CLASSE E RAÇA NO PROCESSO DE EXCLUSÃO ESCOLAR

Ao falar sobre a retenção dos alunos e a exclusão na escola, não podemos negar a questão de classe e raça que influenciam nesse processo. Mesmo fazendo a comparação de pessoas negras e brancas com a mesma condição social, não podemos dizer que ambos estão em igualdade, pois sobre o negro recai o impacto gerado pelo racismo. A nossa exclusão não é só de classe, mas também de raça.

A sociedade brasileira marcada pela escravidão está longe de superar as marcas deixadas pelo racismo. Concordamos com a frase de Joaquim Nabuco quando disse em 1900 que “A escravidão permanecerá por muito tempo como a característica nacional do Brasil”. Diante dessa questão, não podemos negar o impacto do racismo em nossa sociedade.

Enfrentar o racismo existente em nossa sociedade é fundamental. Não podemos negar todo o processo histórico desumano vivido pela população negra ao longo da nossa história, seja na escravidão, na negação do direito a terra, e na falta de políticas públicas para a inserção do negro na sociedade brasileira, após a abolição da escravidão, conforme ALMEIDA (2018).

De acordo com BERSANI (2018), o racismo estrutural ainda persistente em nossa sociedade, sendo os negros as maiores vítimas da ação violenta da polícia, com incursões violentas nas comunidades e bairros pobres, sofrendo mais abordagens, maior encarceramento, maior índice de homicídios.

Diante das variadas possibilidades de se analisar a essência do racismo no Brasil, uma das faces apresentadas por essa forma de opressão corresponde ao racismo estrutural, ou seja, um sistema de opressão cuja ação transcende a mera formatação das instituições, eis que perpassa desde a apreensão estética até todo e qualquer espaço nos âmbitos público e privado, haja vista ser estruturante das relações sociais e, portanto, estar na configuração da sociedade, sendo por ela naturalizado. (BERSANI, 2018, p.380)

Entretanto, esse processo de repressão e racismo contra a população negra,

abarca toda a sociedade brasileira e instituições do Estado. Não podemos deixar de falar sobre a falta dos direitos básicos de moradia, renda, saneamento básico, acesso a serviços de saúde públicos, educação. Além da estigmatização sofrida pela cultura e religião africana, conforme ALMEIDA (2018).

As contribuições dos estudos de Frantz Fanon (2008) são importantes para compreender o processo de exclusão e alienação do negro na sociedade cindida pelo racismo e pela luta de classes. Quando Fanon traz o conceito de humanismo, temos a dimensão de como o processo de exclusão do negro ocorre, de acordo com o autor, os valores difundidos de humanismo, são os valores da sociedade branca e de sua cultura. E dentro desse processo o negro é visto como a negação desse humanismo branco. O modelo de humano difundido, é o modelo do homem branco. E qualquer modelo fora disso, é a negação do modelo de humanidade. Desta forma, o processo de alienação do negro ocorre quando ele tenta se inserir nesse modelo humanista branco. Fanon fala da necessidade de destruir esse falso modelo de homem universal branco, colocando o homem no centro. Desta forma, Fanon reivindica a condição de humano do oprimido.

No entanto, permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo: — inicialmente econômico; — em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade. (FANON, 2008, p.28)

Fanon fala que o processo de exploração tem um caráter de classe e de raça. Sendo necessário olhar para a totalidade desse processo. Com isto, notamos a necessidade de falar sobre processo de exclusão como um todo, abrangendo a exclusão por classe social e raça. Percebemos que o modelo burguês de homem branco, difundido como o modelo de humano, nega o direito a humanidade do que é diferente dele. Quando reconhecemos esse processo de imposição do modelo de humanidade branco, temos a dimensão do racismo estrutural existente em nossa sociedade.

O processo de desalienação passa pela luta de desmitificação desse modelo de humanidade branco. Quando reconhecemos esse processo de alienação imposto pela sociedade burguesa, percebemos a totalidade do processo de exclusão.

2.4- O PROCESSO DE EXCLUSÃO ESCOLAR ATRAVÉS DA AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA

Em relação à lei de cotas, nº 12.711/2012, que garantiu a reserva de 50% das vagas nas universidades e instituições federais de ensino para alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas e com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita, a mesma propiciou um grande avanço na política de acesso da população negra e pobre nas instituições federais de ensino (RISTOFF, 2014).

As desigualdades sociais vividas pela população negra e pobre em nosso país, impactam diretamente na vida escolar desses alunos. As propostas pedagógicas institucionais de combate a retenção escolar, que atinge os grupos mais vulneráveis, são medidas que contribuem para a melhoria desses índices, mas não mudam a estrutura que mantém a reprodução das desigualdades sociais dentro dessas instituições, que tem no sistema de avaliação classificatório, o seu pináculo.

Fazendo uma analogia com a política que mudou as estruturas do sistema de acesso dos alunos nas instituições federais de ensino, que foi a criação da lei de cotas nº 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das vagas para as cotas sociais, o modelo de avaliação da aprendizagem dos alunos também precisa de uma mudança estrutural, findando com o modelo de avaliação classificatória.

O modelo de avaliação classificatória é excludente na sua concepção, pois prevê uma nota ou conceito de corte. Além de incutir nas crianças e jovens, a cultura do individualismo, em que cada aluno é responsável pelo seu sucesso ou fracasso escolar. “Nada é mais adequado que o exame para inspirar o reconhecimento dos vereditos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam” (BOURDIEU, 1979, p.153).

Michel Foucault também fala da função do exame e analisa as instituições escolares e sua relação de poder sobre os alunos, tornando os corpos dóceis e adaptáveis ao modelo de produção capitalista, sendo que a escola exerce o poder do Estado sobre os indivíduos, com sua forma de ordenamento, seja através da disciplina, dos comportamentos que são esperados e da punição dos comportamentos que são considerados errados, numa espécie de escravidão

Pavloviana¹.

A estrutura de poder do Estado, que através das suas instituições, como a escola, busca a manutenção da ordem vigente e do *status quo* da sociedade. Dentro das instituições, é destacado a função do exame, que visa classificar, selecionar e punir, exercendo o seu poder sobre os indivíduos. O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. (FOUCAULT, 1999, p. 209)

Desta forma, é necessário pensar num outro modelo de avaliação da aprendizagem dos alunos, com a superação do sistema de avaliação classificatório. Para isso, podemos pegar como exemplo, o modelo educacional existente na Escola da Ponte em Portugal, que é centrado nos alunos e seus interesses, com trabalho desenvolvido por projetos, que de acordo com Rubem Alves (2001) não existe testes ou avaliação padronizada pelos professores.

2.5- POSSIBILIDADES DE LUTA PELO EMI E O HORIZONTE DA EDUCAÇÃO OMNILATERAL

Temos hoje uma dualidade no Ensino Médio brasileiro. De um lado, o Ensino Médio Técnico, que prevê a formação profissional ainda no Ensino Médio para os filhos da classe trabalhadora, indo na contramão dos princípios da educação omnilateral. Do outro lado, temos o Ensino Médio de caráter propedêutico, com base humanística, voltado para a continuidade dos estudos em nível superior, destinado para os filhos da classe média.

Por outro lado, a dualidade no ensino não é o único fator que afeta os alunos das camadas populares. Temos também, outro problema que é a repetência dos alunos (LUCKESI, 2005). Desta forma, a inclusão dos filhos da classe trabalhadora precisa acontecer em dois níveis, na defesa pelo Ensino Médio Integrado com uma

¹ De Ivan Pavlov, que desenvolveu o condicionamento clássico, baseado na punição e recompensa de comportamentos.

base unitária para todos, com os princípios norteadores da educação omnilateral e na inclusão dentro da escola.

Todas essas questões precisam ser analisadas e refletidas quando falamos da retenção, indo além das questões pedagógica, abarcando a macroestrutura da sociedade brasileira. Desta forma, devemos ter um olhar mais aprofundado da nossa sociedade e como as estruturas sociais vigentes reforçam o caráter excludente e reprodutivista da nossa sociedade, assim como coloca Paulo Freire.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2005, p.77)

Conforme Paulo Freire, o processo de libertação dos homens começa pela não alienação dos mesmos, e o processo de humanização vai ao encontro da libertação autêntica. Neste sentido, o processo educacional deve ser pensado em todas as suas nuances, com o compromisso voltado para a defesa de uma educação libertadora, e que seja transformadora da nossa realidade social.

Neste sentido de educação humanizadora, podemos também destacar a crítica que Nietzsche em *Escritos sobre educação* (2004) fez contra o sistema de ensino moderno, que perpetuava a cultura de massa e a submissão aos interesses do Estado, fazendo do homem, um ser submisso, pobre culturalmente. Sendo a educação nesse modelo de sociedade, direcionada para as demandas mercadológicas, culminando no empobrecimento da educação e dos seres humanos.

Dessa forma, Nietzsche (2004) foi um dos pioneiros em realizar a crítica da profissionalização nas escolas, em detrimento da educação para a cultura, da liberdade do espírito humano em constante contato com a natureza e suas interrogações, numa simbiose entre sujeito e natureza, onde a criatividade, a percepção, os sentidos e as descobertas são inerentes na relação entre sujeito e natureza, num constante processo dialético. A educação segundo Nietzsche, deveria ensinar a ver o mundo.

A educação para a cultura conforme Nietzsche, busca a formação do sujeito em sua vontade de potência, que se desenvolve através do espírito criativo e da cultura, rompendo com a consciência de rebanho e a educação moderna da

sociedade burguesa, que utilizou a escola, para formar profissionais para o mercado de trabalho, num contínuo processo de pobreza cultural e do espírito humano.

Mas que ninguém vá pensar que os estabelecimentos que o impulsionam e o preparam para este combate possam, de uma maneira ou de outra, ser considerados como estabelecimentos de cultura num sentido sério da palavra. Trata-se aqui de instituições que se propõem superar as necessidades da vida; assim portanto, podem prometer formar funcionários, comerciantes, oficiais, atacadistas, agrônomos, médicos ou técnicos. Nessas instituições, se aplicam, em todo caso, leis diferentes e medidas diferentes daquelas que permitem fundar estabelecimentos para a cultura: e o que no primeiro caso é permitido, ou seja, ordenado como possível, seria no segundo caso uma injustiça criminosa (NIETZSCHE, 2004, p. 105)

Nietzsche considerava essencial o contato do indivíduo com a natureza, para a formação dos indivíduos. Um contato do ser humano com o seu meio natural que foi retirado pela sociedade moderna burguesa, num processo de alienação e desconhecimento da própria natureza humana. Sendo que no contato com a natureza, o ser humano descobre sua própria gênese, tendo todas suas potencialidades desenvolvidas, sua dimensão não é voltada para o mercado de trabalho, ele não é um escravo da consciência de rebanho. Sua dimensão não se restringe as dimensões práticas da vida, pelo contrário, abarca o ser humano por completo, sua constante busca pelo conhecimento, cultura e transposição da sua realidade concreta, seja através da criatividade, das artes, da filosofia e dos conhecimentos metafísicos.

Enfim, o ser humano conforme o pensamento de Nietzsche, é vontade de potência. Sua crítica em relação a escola moderna burguesa, direcionada para as formações profissionais, é justamente pelo empobrecimento do ser humano. Sua defesa da educação para a cultura, busca romper com esse modelo que na época era emergente na Alemanha e na Europa. Esse modelo de educação pobre e reducionista, denuncia justamente o caráter alienante e sectário da escola burguesa.

Se vocês querem guiar um jovem no verdadeiro caminho da cultura, abstenham-se de romper a relação ingênua, confiante e, por assim dizer, a relação pessoal e imediata que ele tem com a natureza: é preciso que a floresta e o rochedo, a tempestade, o abutre, a flor solitária, a borboleta, a campina, a encosta da montanha, cada uma dessas coisas fale a sua linguagem; é preciso que ele se reconheça nelas como em inumeráveis reflexos e cintilações dispersos, no

turbilhão com mil cores de aparências cambiantes; então, experimentará inconscientemente a unidade metafísica de todas as coisas na grande metáfora da natureza, e assim se acalmará com o espetáculo de sua eterna permanência e de sua necessidade. (NIETZSCHE, 2004, p. 105)

O pensamento de Nietzsche sobre as diversas dimensões dos sujeitos, vai ao encontro do sentido da educação omnilateral, que busca trabalhar todas as lateralidades do ser humano.

O Ensino Médio Integrado à educação profissional, como etapa para se chegar à educação omnilateral, precisa trazer para discussão, o compromisso com a transformação social. Para isso, é preciso rever o seu sistema avaliativo classificatório, que atinge principalmente os alunos das camadas populares, culminando na retenção escolar dos mesmos (MOURA, 2007).

Os princípios norteadores da educação omnilateral, devem abranger as discussões sobre o Ensino Médio Integrado. A educação omnilateral abrange o ser humano em todas as suas potencialidades e lateralidades, dialoga com o sentido ontológico do trabalho, em que o ser humano trabalhava para produzir sua própria existência (CIAVATTA, 2014).

A educação profissional de nível médio, é oposta ao sentido da Educação omnilateral, pois a mesma tem como meta, a formação profissional específica em uma área do conhecimento no ensino médio, tendo um caráter de terminalidade, sendo direcionada para os filhos da classe trabalhadora. Conforme Moura:

Compreende-se que tanto na formação omnilateral, politécnica ou integral, cuja gênese está na obra de Marx e Engels, como na escola unitária, de Gramsci, não há espaço para a profissionalização stricto sensu quando se trata da formação de adolescentes, tendo como referência a autonomia e a emancipação humana. Segundo o pensamento por eles defendido, formar, ainda na adolescência, o sujeito para uma determinada profissão potencializa a unilateralidade em detrimento da omnilateralidade. (MOURA, 2013 p. 707)

Diante desse cenário, o Ensino Médio Integrado com uma base humanística, com os princípios norteadores da educação omnilateral, considerando a realidade social brasileira, é um dos caminhos para chegar a educação omnilateral, que não pode ser vista de forma quixotesca, mas buscando estratégias dentro das contradições do próprio sistema capitalista para que possamos criar um momento de travessia para a educação omnilateral. Devemos avançar na luta por um novo

modelo de sociedade e de educação, que não esteja sob a égide do capital.

Evidentemente, isso não impede que, no transcurso da luta política da classe trabalhadora rumo ao domínio do poder político se produzam, dentro do conflito entre capital e trabalho, avanços quantitativos e qualitativos na perspectiva da superação da sociedade burguesa em geral e, em particular, de sua educação (MOURA, 2013, p.708)

Por outro lado, de acordo com Moura (2013), o atual Ensino Médio Integrado à educação profissional, precisa enfrentar um dos seus maiores problemas que é a retenção dos alunos, que afeta principalmente os alunos das camadas populares, ocasionando também na evasão escolar. A luta por um Ensino Médio Integrado à educação profissional com base humanística, também abarca a luta contra a exclusão dentro do sistema escolar. Pois de nada adianta, toda essa luta, se a classe trabalhadora não for incluída dentro dessas instituições, e desta forma, ser o agente transformador da nossa realidade social.

2.6- O PROBLEMA DA RETENÇÃO ESCOLAR

A retenção escolar precisa de um olhar cuidadoso. Ela é um dos principais motivos da evasão escolar. No entanto, a mesma ainda é vista sobre o aspecto individual, recaindo a culpa sobre os próprios alunos, como motivação e aplicação nos estudos dos mesmos.

Os primeiros estudos no Brasil sobre o fracasso escolar, mascarava os reais motivos do mesmo. Essa visão da repetência e fracasso escolar como sendo algo individual vai ao encontro da teoria das aptidões individuais de cada pessoa, numa espécie de darwinismo social, com cunho racista. (PAULA e TFOUNI, 2009).

Por outro lado, temos a abordagem do fracasso escolar apontando para aspectos médicos. Dentro desta abordagem, o baixo rendimento dos alunos estariam associados a esses problemas, e a intervenção médica teria um impacto positivo de combate ao fracasso escolar.

As primeiras formulações sobre o fracasso, datadas do final do século XIX, foram de cunho racista e médico. Estas explicações, fortemente influenciadas pelo darwinismo social, baseavam-se em procedimentos antropométricos que buscavam produzir provas empíricas sobre a inferioridade de pobres e não-brancos, procurando justificar as diferenças sociais entre estes e a classe dominante.

Nessa perspectiva, procurava-se mostrar que dentro de uma sociedade que oferece oportunidades iguais para todos, vencem os mais aptos, os mais competitivos ou os mais adaptados à estrutura social-econômica. (PAULA e TFOUNI, 2009, p.119)

Desta forma, temos dentro da educação brasileira, uma tendência de “medicalização” do baixo desempenho escolar. Onde o insucesso escolar dos alunos é visto como algo fisiológico, cabendo a diagnose do problema e posterior medicalização dos alunos.

Não estamos negando a existência dos casos que estão associados as questões de saúde, familiares e neurológicas dos alunos. Entretanto, compreendemos que esses fatores não são os maiores responsáveis pela repetência e fracasso escolar. Mello faz uma crítica do real motivo do fracasso escolar:

Sua natureza e qualidade são de teor tal que contribuem para o fracasso escolar das crianças de origem social e econômica desfavorecida, ainda que grande parte desse fracasso se deva sem dúvida à pobreza material da qual essas crianças são vítimas. Nesse sentido, essas condições escolares contribuem para reproduzir a desigualdade social, por meio de um duplo mecanismo: o primeiro é a exclusão dos mais pobres da escola, o segundo, a legitimação dessa exclusão na medida em que o aparecer apenas técnico do modo de operar da escola dissimula seu sentido político. (MELLO, 1983, p.67)

A repetência escolar não pode ser vista pelo seu aspecto individual e paliativo. Desta forma, corremos o risco de responsabilizar o próprio indivíduo pelo seu insucesso escolar, mascarando o principal motivo do fracasso escolar, que são as desigualdades sociais, que impacta diretamente os filhos da classe trabalhadora, que não têm as mesmas facilidades e oportunidades dos filhos da classe média.

Haverá violência educativa sempre e quando continuarmos perpetuando um sistema de ensino que obriga a homogeneizar os alunos na aula, a negar as singularidades, a tratar os alunos como se todos tivessem as mesmas características e devessem responder às nossas exigências com resultados iguais. (RESTREPO, 1998, p. 65)

Ribeiro (1991) aponta que a própria prática da repetência está na origem da escola brasileira, considerando o mesmo modelo de ensino da elite para todos, com

a manutenção desse modelo ao longo dos anos. Este modelo de escola, pouco dialoga com os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos e com o meio social dos mesmos. É indubitável que um modelo de educação inerte as desigualdades sociais que assolam o nosso país e que não abrange as diversidades dos alunos, tende a reproduzir as desigualdades sociais de nossa sociedade.

A diagnose feita pelo autor, nos faz refletir sobre o papel cristalizado, com tendência da reprodução das desigualdades sociais, em que a escola brasileira está imersa.

Mesmo correndo o risco de ser simplista e reducionista, achamos que a prática da repetência está na própria origem da escola brasileira. O mesmo modelo de ensino da elite, onde o papel do professor era muito mais de preceptor da educação orientada pela família do que autossuficiente, do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem. É como se a escola tivesse apenas um papel de administradora da educação formal, que seria realizada em casa pela família. (RIBEIRO, P. 17, 1991)

Ribeiro denuncia a culpabilização dos próprios alunos, pais e sistema sociopolítico pelo fracasso escolar. Desta forma, o fracasso escolar ganha uma dimensão individual, a escola e os professores não são responsabilizados pelo fracasso escolar. A cultura do fracasso escolar remete aos processos individuais e sociopolítico que afeta o desenvolvimento escolar dos alunos. Mas dentro da cultura escolar, raramente é discutido o papel da instituição sobre o fracasso escolar. Como as metodologias de ensino dos professores, o trabalho pedagógico desenvolvido pelas escolas e as políticas educacionais de combate a repetência escolar.

As análises antropológicas até hoje realizadas mostram claramente na cultura do sistema a imputação do fracasso escolar, ora aos próprios alunos, ora a seus pais, ora ao sistema sociopolítico, raramente aos professores, sua formação ou à organização escolar (RIBEIRO, p. 17, 1991)

2.6.1- ÍNDICES DE RETENÇÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Os dados sobre rendimento escolar no Brasil/ INEP de 2021, mostra as taxas de reprovação escolar da educação básica. Os dados estão separados por regiões, localização e dependência administrativa. No entanto, vamos analisar os dados sobre as taxas de reprovação do Ensino Médio.

Taxa de Reprovação							
Ensino Médio							
Localização	Dependência Administrativa	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Não-Seriado
total	total	4,2	4,7	4,7	3,0	7,1	5,2
urbana	total	4,2	4,6	4,7	3,0	7,0	4,5
rural	total	5,3	6,0	5,4	3,7	8,6	8,3
total	federal	11,7	16,1	11,2	7,9	8,9	8,7
Urbana	federal	10,9	15,2	10,5	7,4	8,4	7,8
Rural	federal	16,8	21,6	16,1	11,0	15,8	18,0
total	estadual	4,4	4,7	5,0	3,3	5,8	4,7
urbana	estadual	4,4	4,7	5,0	3,2	5,8	4,1
rural	estadual	4,5	4,9	4,8	3,3	5,1	7,5
total	municipal	3,4	3,6	4,0	2,1	7,9	0,0
urbana	municipal	3,1	3,2	3,8	2,0	8,4	0,0
rural	municipal	5,1	6,4	5,9	2,5	0,0	--
total	privada	1,3	1,8	1,3	0,5	10,5	1,1
urbana	Privada	1,2	1,8	1,3	0,5	15,4	1,1
rural	privada	3,1	2,8	3,5	2,1	6,0	1,8
total	pública	4,6	5,1	5,2	3,4	7,0	5,3
urbana	pública	4,6	5,0	5,2	3,3	6,8	4,7
rural	pública	5,3	6,2	5,5	3,8	10,1	8,4

Fonte: taxas de rendimento escolar -Brasil, regiões geográficas e unidades da federação. INEP 2021

De acordo com os dados, percebemos um maior índice de reprovação dos alunos na rede federal de ensino, com taxas de retenção de 16,8% nas instituições federais rurais, 10,9% nas instituições federais urbanas. Totalizando 11,7% de reprovação, considerando as escolas urbanas e rurais. Comparando os índices de reprovação da rede federal com os índices das redes municipais e estaduais, que apresentam respectivamente as taxas totais de reprovação de 3,4% e 4,4%, os índices de reprovação da rede federal é superior ao triplo da rede municipal e quase o triplo da rede estadual. Comparando os dados com a rede privada, que tem o índice total de reprovação de 1,3, o índice de retenção da rede federal é mais de oito vezes maior.

Considerando somente a rede pública de educação, os índices de reprovação no ensino médio das instituições federais é o pior de toda rede pública. O que nos traz a indagação como esses índices são maiores na rede federal, já que de toda a rede pública, a rede federal é que recebe maiores investimentos em educação e apresenta um plano de carreira diferenciado para os professores em comparação com as redes municipais e estaduais.

Analisando somente os investimentos em educação, podemos afirmar que a rede federal era para apresentar melhores dados em relação às redes municipais e estaduais. O grau de excelência de ensino oferecido pela rede federal, não configura em maiores índices de aprovação dos seus alunos, pelo contrário, a rede federal é a que tem maior índice de reprovação.

3 - METODOLOGIA

O método é alma da teoria
(Lênin)

A teoria sem um caminho metodológico, fica incompleta, necessitando da metodologia para direcionar todo o trabalho. As metodologias de pesquisa devem considerar os sujeitos da pesquisa, trabalhando de forma ética. Diante dos desafios da pesquisa, o caminho metodológico guia o pesquisador no desenvolvimento de sua pesquisa.

Minayo (1994, p.93) diz que: “a prática não pode ser pensada como atividade externa de transformação, mas é importante incluí-la como compromisso social e enfatizar a dimensão sócio histórica como construção objetivada.” De acordo com a autora, todos os passos da pesquisa têm como objetivo compreender a realidade local, sendo que os dados da pesquisa, podem contribuir para subsidiar políticas educacionais, como a ampliação dos estudos sobre retenção escolar.

A pesquisa foi realizada através da análise documental das atas dos conselhos de classe finais dos dois primeiros períodos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFRJ, *campus* Rio de Janeiro, num recorte temporal de 2 semestres (1 ano), com a tabulação dos dados dos alunos retidos em relação ao total de alunos matriculados nas turmas.

Os alunos matriculados nos dois primeiros períodos, estudam em turmas mistas, com turmas formadas com alunos de diferentes cursos, sendo os cursos técnicos em Química, Biotecnologia, Farmácia, Meio Ambiente e Alimentos. Nos dois primeiros períodos, os alunos têm aulas das disciplinas propedêuticas que são comuns a todos os cursos.

A realização da pesquisa teve o devido desvelo em manusear as atas dos

conselhos de classe e registros acadêmicos, guardando o devido sigilo e cuidado, como forma de minimizar os riscos da pesquisa.

No produto educacional, desenvolvemos uma cartilha com os principais conceitos que envolvem a EPT, a mesma teve como objetivo fomentar o pensamento crítico dos servidores e contribuir na ampliação do conhecimento sobre os conceitos trabalhados, visando contribuir na construção de uma educação mais inclusiva. A cartilha foi avaliada por quatorze servidores técnicos administrativos e docentes, os mesmos responderam um questionário, com perguntas relacionadas aos conceitos trabalhados na cartilha, com questões objetivas utilizando a escala Likert e uma questão discursiva aberta, com as sugestões de aprimoramento da cartilha. Os dados foram tabulados mostrando as porcentagens das alternativas escolhidas nas questões objetivas e na análise do conteúdo em relação a questão discursiva aberta. Utilizamos o formulário eletrônico, através da plataforma Google Forms.

Como forma de minimizar os riscos e proteger os dados e anonimato dos participantes, foi garantido aos participantes, o sigilo dos dados do formulário, não tendo nenhum tipo de identificação pessoal na divulgação dos resultados, nem setor ou área de trabalho. Os participantes tiveram a livre escolha de participar ou não da pesquisa, assinalando num campo específico do formulário.

A pesquisa foi realizada tendo o devido trato ético, respeitando a legislação vigente e o compromisso em utilizar a pesquisa somente para os benefícios da sociedade, minimizando os riscos. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, com número do Parecer: 4.865.796.

4 - ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

A pesquisa sobre os índices de retenção dos alunos nos 1º e 2º períodos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, do *campus* Rio de Janeiro/IFRJ, nos semestres de 2019/1 e 2019/2, foi realizada através da análise documental dos resultados finais dos Conselhos de Classe, para isto, foram analisadas as atas dos referidos Conselhos de Classe com a situação final de cada aluno. Os índices foram coletados na Secretaria do Ensino Médio e Técnico do *campus* Rio de Janeiro/ IFRJ.

1º SEMESTRE DE 2019

1º PERÍODO

Alunos matriculados	189
Alunos aprovados sem recuperação final	63
Alunos que foram para a recuperação final	126
Alunos aprovados na recuperação	65
Alunos reprovados	61
Alunos cotistas reprovados	53

Na análise dos dados dos alunos do 1º período de 2019/1, podemos notar que 2/3 dos alunos foram para a recuperação final. Dos alunos que foram para a recuperação final, quase metade foram reprovados. Sendo que 86.88% dos estudantes retidos são cotistas.

2º PERÍODO

Alunos matriculados	122
Alunos aprovados sem recuperação final	49
Alunos que foram para a recuperação final	73
Alunos aprovados na recuperação	47
Alunos reprovados	26
Alunos cotistas reprovados	20

Em relação aos dados dos discentes do 2º período de 2019/1, percebemos que mais da metade dos alunos foram para a recuperação final, sendo que pouco mais de 1/3 dos alunos foram reprovados. Dos alunos que ficaram retidos, 76.92% são de alunos cotistas.

2º SEMESTRE DE 2019
1º PERÍODO

Alunos matriculados	187
Alunos aprovados sem recuperação final	55
Alunos que foram para a recuperação final	132
Alunos aprovados na recuperação	62
Alunos reprovados	70
Alunos cotistas reprovados	50

Nas turmas de 1º período de 2019/2, 70,21% dos alunos foram para a recuperação final. Sendo que mais da metade dos discentes que foram para a recuperação final, ficaram retidos. Os alunos cotistas representam 71,42% dos alunos retidos no 1º período de 2019/2.

2º PERÍODO

Alunos matriculados	148
Alunos aprovados sem recuperação final	75
Alunos que foram para a recuperação final	73
Alunos aprovados na recuperação	43
Alunos reprovados	30
Alunos cotistas reprovados	21

Sobre os dados dos alunos do 2º período de 2019/2, quase metade dos discentes foram para a recuperação final. Sendo que 41,09% dos estudantes que foram para a recuperação final, ficaram reprovados. Os alunos cotistas representam 70% dos alunos retidos.

ÍNDICES POR PERÍODO

1º PERÍODO - 2019/1 E 2019/2

Alunos matriculados	376
Alunos aprovados sem recuperação final	118
Alunos que foram para a recuperação final	258
Alunos aprovados na recuperação	127
Alunos reprovados	131
Alunos cotistas reprovados	103

2º PERÍODO - 2019/1 E 2019/2

Alunos matriculados	270
Alunos aprovados sem recuperação final	124
Alunos que foram para a recuperação final	146
Alunos aprovados na recuperação	90
Alunos reprovados	56
Alunos cotistas reprovados	41

ÍNDICES TOTAIS

1º e 2º PERÍODOS - 2019/1 e 2019/2

Alunos matriculados	646
Alunos aprovados sem recuperação final	242

Alunos que foram para a recuperação final	404
Alunos aprovados na recuperação	217
Alunos reprovados	187
Alunos cotistas reprovados	144

Pelas análises dos dados da pesquisa, temos o índice de retenção total de 28,42%. O índice de retenção é maior no primeiro período do que no segundo período. No primeiro período temos o índice de retenção de 34,84% e no segundo período temos o índice de 20,74% de retenção.

Em relação aos índices de alunos que foram para a recuperação final, temos 68,61% no 1º período e 54,07% no 2º período.

Com a análise dos dados, podemos notar que o índice de alunos que foram para a recuperação final e de retidos, são maiores no primeiro período. Desta forma, podemos analisar a tendência de um “funil” no 1º período que continua no segundo período, mas com uma leve desaceleração nos índices.

Em relação aos alunos que foram para a recuperação final nas turmas de 1º e 2º períodos, 50,77% ficaram retidos no 1º período e 38,35% ficaram retidos no 2º período. Considerando todos os discentes de 1º e 2º períodos de 2019/1 e 2019/2 que foram para a recuperação final, 46,28% ficaram retidos.

Pela análise dos dados, 376 alunos estavam matriculados nas turmas de 1º período, considerando 2019/1 e 2019/2; e 270 alunos estavam matriculados nas turmas de 2º período, considerando 2019/1 e 2019/2. Desta forma, notamos uma diminuição de 28,20% no número de matrículas nas turmas de 2º período em relação as turmas de 1º período.

Contabilizando as turmas de 1º período de 2019/1 e 2019/2, os alunos cotistas representaram 78,62% dos retidos. Nas turmas de 2º período de 2019/1 e 2019/2, os alunos cotistas representaram 73,21% dos alunos que ficaram retidos. Em relação aos índices totais, considerando todas as turmas de 1º e 2º períodos de 2019/1 e 2019/2, os alunos cotistas representaram 77% dos alunos retidos.

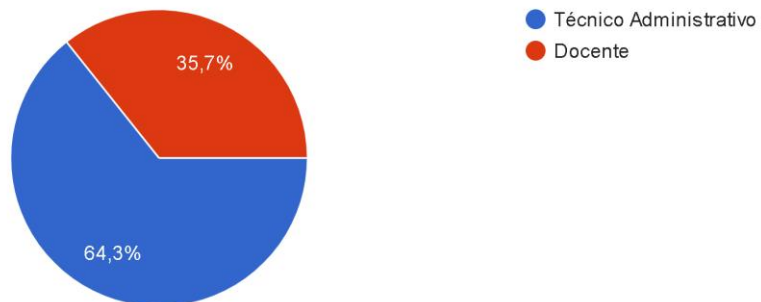
Com a análise dos dados, percebemos que os alunos cotistas representaram a grande maioria dos discentes retidos nas turmas de 1º e 2º períodos de 2019/1 e 2019/2.

4.1- AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional que foi desenvolvido no formato de uma cartilha com os principais conceitos da Educação Profissional e Tecnológica. Teve como objetivo, contribuir na ampliação do conhecimento da comunidade acadêmica do *campus* Rio de Janeiro/IFRJ sobre conceitos trabalhados, visando contribuir na luta por uma educação mais inclusiva. A cartilha foi avaliada por quatorze servidores docentes e técnicos administrativos do *campus* Rio de Janeiro/ IFRJ.

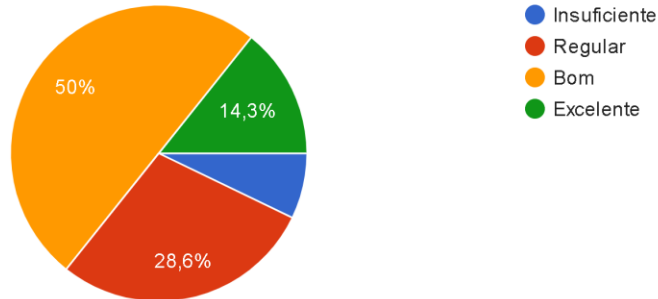
Sobre a metodologia adotada, primeiro disponibilizamos a cartilha para leitura dos participantes. Após a leitura da cartilha, os participantes responderam o TCLE para participarem da avaliação da cartilha. A avaliação foi feita através de um questionário utilizando a escala Likert. As perguntas foram direcionadas sobre a apreensão dos conceitos trabalhados na cartilha. Desta forma, temos os seguintes dados coletados:

Qual é o seu segmento?
14 respostas



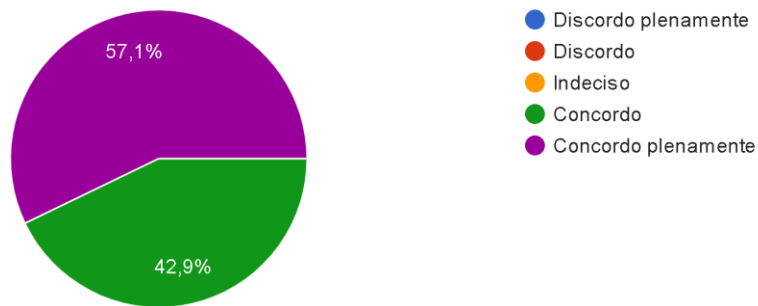
Como você avalia o seu conhecimento sobre os conceitos de ensino médio integrado, Educação Omnilateral, Politecnicia e Formação Humana Integra...ualidade no Ensino Médio, anteriores a cartilha?

14 respostas



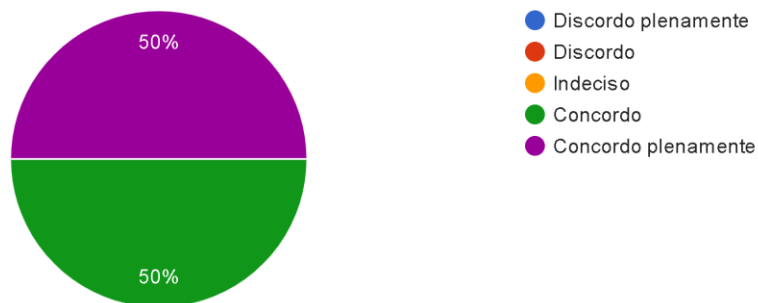
O conceito de Ensino Médio Integrado ficou claro para você?

14 respostas



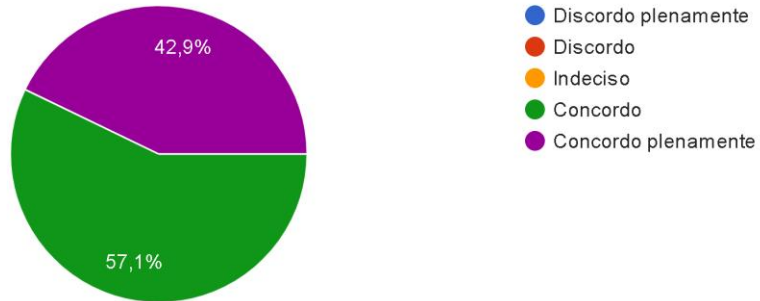
O conceito de Educação Omnilateral ficou claro para você?

14 respostas



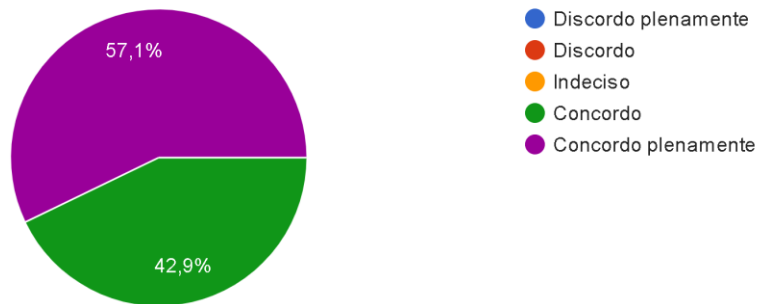
O conceito de Politecnia ficou claro para você?

14 respostas



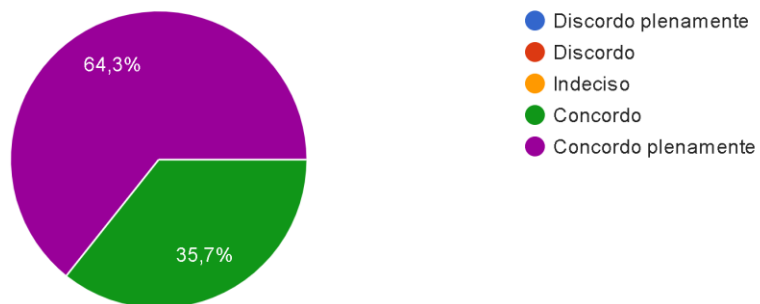
O conceito de Formação Humana Integral ficou claro para você?

14 respostas



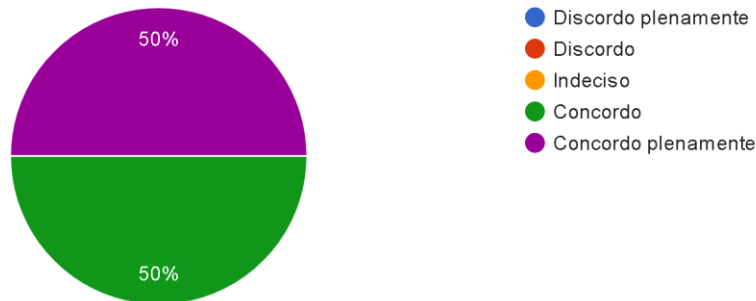
O conceito de dualidade no Ensino Médio ficou claro para você?

14 respostas



O conceito de Escola Unitária ficou claro para você?

14 respostas



Pela análise dos dados, 50% dos participantes classificaram os seus conhecimentos anteriores a cartilha como bom, 28,6% como regular, 14,3 % como excelente e 7,1% classificaram como insuficiente.

Nas perguntas: o conceito de Ensino Médio Integrado ficou claro para você, o conceito de Formação Humana Integral ficou claro para você e o conceito de Politecnia ficou claro para você? 57,1% responderam que concordam plenamente e 42,9 % que concordam.

Nas perguntas: o conceito de Educação Omnilateral ficou claro para você e o conceito de Escola Unitária ficou claro para você? 50% responderam que concordam plenamente e 50% que concordam.

Na pergunta: o conceito de dualidade no Ensino Médio ficou claro para você? 64,3 % responderam que concordam plenamente e 35,7% responderam que concordam.

Pelas análises dos dados, percebemos que a maioria dos participantes respondeu que a cartilha contribuiu na ampliação do conhecimento acerca dos conceitos trabalhados.

As sugestões para a cartilha foram: divulgação da cartilha para a comunidade acadêmica do IFRJ e apresentação da cartilha em forma de oficina/live para a comunidade acadêmica/escolar, considerando as análises e percepções do autor

5- CONCLUSÕES (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

Pelas análises da pesquisa sobre os índices de retenção dos alunos dos 1º e 2º períodos do *campus* Rio de Janeiro/ IFRJ, referente aos períodos letivos de 2019/1 e 2019/2, a grande maioria dos alunos que ficaram retidos foram de cotistas.

O índice de retenção foi maior entre os alunos do 1º período em relação aos alunos de 2º período. Podemos notar o aspecto de “funil” do 1º para o 2º período, confirmado pelo número de alunos matriculados nas turmas de 1º e 2º períodos, com uma redução 28,20% no número de alunos matriculados no 2º período em relação ao 1º período, fato que corrobora com a análise do afunilamento dos alunos que conseguem a progressão do 1º para o 2º período.

Outro fator preponderante na pesquisa, foi o índice de 68,61% dos alunos que foram para a recuperação final nas turmas de 1º período, contabilizando 2019/1 e 2019/2, sendo que dos alunos que foram para a recuperação final, 50,77% ficaram retidos.

Nas turmas de 2º período de 2019/1 e 2019/2, 54,07% dos discentes matriculados foram para a recuperação final, sendo que dos alunos que foram para a recuperação final, 38,35% ficaram retidos.

Pela análise dos dados, percebemos o alto índice de alunos que foram para a recuperação final nas turmas de 1º e 2º períodos de 2019/1 e 2019/2, sendo que dos estudantes que foram para a recuperação final, apenas 55,72% foram aprovados, sendo que 44,28% ficaram retidos.

Em relação aos alunos cotistas, os mesmos representam 77% dos estudantes reprovados, considerando todas as turmas de 1º e 2º períodos de 2019/1 e 2019/2.

Em relação à pesquisa de avaliação do produto educacional, pela análise dos dados, os participantes responderam que já tinham algum tipo de conhecimento prévio sobre os conceitos trabalhados. Pelos dados auferidos, a maioria dos participantes respondeu que a cartilha contribuiu na ampliação do conhecimento dos conceitos trabalhados, sendo que em todas as perguntas de avaliação sobre os conceitos trabalhados, todos os participantes concordaram ou concordaram plenamente.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. Capitánias hereditárias. In: **Capítulos da história colonial [online]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. pp. 32-39.

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

ALVES, R. **A Escola com Que Sempre Sonhei sem Imaginar Que Pudesse Existir**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2001

ANTUNES, R. L. C. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo. Boitempo, 2009.

BÉDARIDA, F. **Tempo presente e presença da história**. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (Org.) Usos & abusos da história oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2000. p.219-229.

BERSANI, H. Racismo estrutural e o direito à educação. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 8, n. 3, p. 380–397, 2017. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v8i3.892. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6975>. Acesso em: 19 mai. 2022.

BONILHA, Tamyris Proença, SOLIGO, Ângela. A exclusão do aluno negro no sistema educacional brasileiro: uma discussão a respeito do 'não-lugar.', **Revista Integración Académica en Psicología**, Volumen 10, número 28, enero - marzo 2022

BOURDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação** / Maria Alice e Afrânio Catani (organizadores) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BORGES, L. F. P. **Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács**. Revista Educação em Questão, v. 55, n. 45, p. 101-126, 2017.

BRASIL, **Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l06011850.htm#:~:text=LEI%20No%20601%2C%20DE,sem%20preenchimento%20das%20condi%C3%A7%C3%B5es%20legais.&text=1%C2%BA%20Ficam%20proibidas%20as%20acqui%C3%A7%C3%B5es,n%C3%A3o%20seja%20o%20de%20compra. Acesso em: 08 de nov. 2020.

_____, Tribunal de Contas da União. Relatório de auditoria operacional TC 026.062/2011- 9 realizada nas ações da Rede Federal de Educação Profissional. Dispõe sobre necessidade de aprimoramentos nas atuações relacionadas à evasão

escolar, à interação com os arranjos produtivos locais e ao apoio à inserção profissional dos alunos. Brasília, 2011.

ClAVATTA, M. **Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos?** Revista Trabalho & Educação, v. 23, n. 1, p. 187 – 205, 2014.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Ed. Civilização Brasileira, 1979.

FALCÃO, F. J. O “relatório secreto” de Kruschew e o partido comunista do Brasil (PCB): desestalinização e crise. **XII Encontro Regional de História.** Rio de Janeiro. 2011.

FANON, F. **Os condenados da Terra.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1968.

_____, **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador. EDUFBA, 2008

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido,** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GOULART, M. **Escravidão africana no Brasil: das origens à extinção do tráfico.** São Paulo: Alfa-Ômega. 1975

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2005.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, K. **Crítica ao programa de Gotha.** Lisboa: Avante Edições, 1982

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto Comunista.** São Paulo. Boitempo, 2010.

MARX, K. **A ideologia alemã.** 9º ed. São Paulo: Hucitec, 1993

MANDEL, H. **O capitalismo tardio.** São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MELLO, G. N. **Magistério de Primeiro Grau: da competência técnica ao compromisso político.** 3ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1983

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade.** 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital.** Tradução de Paulo Cezar Castanheira e

Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOURA, D. H. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração.** *Holos*, Ano 23, Vol. 2 – 2007

_____. **Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?** *Educação Pesquisa*, v. 39, n. 3, p. 705–720, 2013.

_____. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração.** *Holos*, Natal, v.2, p.1-27, 2007.

PAULA, F. S. P, TFOUNI, L. V. A persistência do fracasso escolar: Desigualdade e ideologia. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 2009, 10(2), pp. 117-127.

NIETZSCHE, F. **Escritos sobre Educação.** Rio de Janeiro. Editora PUC Rio. 2004

RESTREPO, L. C. **O direito à ternura.** Tradução de Lúcia Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RIBEIRO, S. C. **A pedagogia da repetência.** *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, 1991.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação: Revista Brasileira de Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

TAGLIETTI, D. B. A natureza social e econômica da lei de terras de 1850. **Revista Ciências Humanas.** v. 6, n. 7, p. 189-205, 2005.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS****1) Qual é o seu segmento?**

docente técnico administrativo

2) Como você avalia o seu conhecimento sobre os conceitos de Ensino Médio Integrado, Educação Omnilateral, Politecnia, Formação Humana Integral, Escola Unitária, Dualidade no Ensino Médio, anteriores a cartilha?

Insuficiente Regular Bom Excelente

3) O conceito de Ensino Médio Integrado ficou claro para você?

discordo plenamente discordo indeciso concordo concordo plenamente

4) O conceito de Educação Omnilateral ficou claro para você?

discordo plenamente discordo indeciso concordo concordo plenamente

5) O conceito de Politecnia ficou claro para você?

discordo plenamente discordo indeciso concordo concordo plenamente

6) O conceito de Formação Humana Integral ficou claro para você?

discordo plenamente discordo indeciso concordo concordo plenamente

7) O conceito de Dualidade no Ensino Médio ficou claro para você?

discordo plenamente discordo indeciso concordo concordo plenamente

8) O conceito de Escola Unitária ficou claro para você?

discordo plenamente discordo indeciso concordo concordo plenamente

9) Neste espaço você poderá deixar a sua sugestão de alteração da cartilha. A sua contribuição é muito importante para melhoria do produto educacional.

APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL

**PRINCIPAIS
CONCEITOS DA
EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL
E
TECNOLÓGICA**

MESTRANDO: RUDYARD GONÇALVES COUTINHO
ORIENTADORA: GABRIELA VENTURA DA SILVA DO NASCIMENTO

A stylized green icon of an open book with a white outline, centered on a light green background. The text is placed within the white outline of the book's pages.

**CARTILHA:
PRINCIPAIS CONCEITOS
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E
TECNOLÓGICA**

Prezado(a) leitor(a),

O objetivo dessa cartilha é trazer os principais conceitos que envolvem a Educação Profissional e Tecnológica. Desta forma, serão abordados conceitos como: trabalho como princípio educativo, Ensino Médio Integrado, Educação Omnilateral, Formação Humana Integral, Politecnia, "Travessia", Escola Unitária. Esperamos contribuir com os principais conceitos que envolvem a Educação Profissional e Tecnológica.

Rudyard Gonçalves Coutinho



SUMÁRIO

1- O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO..... PÁG.01

2- ENSINO MÉDIO INTEGRADO..... PÁG.02

3- A DUALIDADE NO ENSINO MÉDIO..... PÁG.04

4- O ENSINO MÉDIO PROPEDEÚTICOPÁG.05

5- A EDUCAÇÃO PROFISSIONALPROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO....PÁG.06

6- ESCOLA UNITÁRIAPÁG.07

7- EDUCAÇÃO OMNILATERAL..... PÁG.08

8- POLITECNIA.....PÁG.09

9- FORMAÇÃO HUMANA INTEGRALPÁG.10

10- O CONCEITO DE “TRAVESSIA” PÁG.11

11- EDUCAÇÃO OMNILATERAL E O SISTEMA SOCIETÁRIO VIGENTE....PÁG.12

12- ENSINO MÉDIO INTEGRADO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL..... PÁG.13

13- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... PÁG.14

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

O conceito de trabalho como princípio educativo abrange o seu sentido ontológico, que nos primórdios da civilização, o ser humano trabalhava para produzir a sua própria subsistência. Todo trabalho realizado visava a própria necessidade de viver, como a procura por alimentos e abrigo. Entretanto, com a criação da propriedade privada, o homem passou a viver do trabalho dos outros semelhantes, não produzindo para sua subsistência, e necessitando que os outros produzam para ele. Desta forma, o trabalho ganhou um outro sentido, visando a produção excedente para os donos das terras, e conseqüentemente, manter os mesmos e gerar o lucro. Desta forma, o trabalho tornou-se alienado para a maioria dos homens, e temos com a evolução da civilização, a sua forma atual de alienação. O conceito de trabalho como princípio educativo visa o resgate do seu sentido ontológico em que o homem trabalhava para produzir a sua própria existência, modificando a natureza a seu favor, na busca de sua subsistência.

**01**

ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O uso do termo Ensino Médio Integrado é comum na Educação Profissional e Tecnológica. Entretanto o termo apresenta diferentes significados dependendo da sua forma de uso e base conceitual. Podemos destacar que antes do Decreto n. 2.208/97, o termo Ensino Médio Integrado referia-se para conceituar o Ensino Médio Integrado a educação profissional de nível médio, com matrícula e currículo únicos na mesma instituição de ensino.

Para os principais autores e autoras que discutem a educação profissional e tecnológica, o termo ensino médio integrado tem um outro significado, que é mais abrangente em relação ao termo “integrado”. De acordo com esses autores, o Ensino Médio Integrado requer uma integração de todas as áreas do conhecimento e disciplinas, com a transdisciplinaridade e uma base unitária para todos, rompendo com a disciplinarização do conhecimento, ou seja, a integração rompe com o conhecimento por disciplinas e ganha uma dimensão do conhecimento em sua totalidade, abrangendo conhecimentos sobre o mundo do trabalho e as práticas sociais.

O termo Ensino Médio Integrado na perspectiva histórico-crítica, tem como princípio norteador, a formação humana integral, servindo como uma espécie de “fase anterior ou travessia” para a educação do futuro, a educação omnilateral, politécnica ou humana integral.

02

ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O Ensino Médio Integrado dentro desta perspectiva, compreende a realidade social do Brasil e do mundo. Dentro deste cenário, autores como Maria Ciavatta, Marise Ramos, Dante Henrique Moura, Gaudêncio Frigotto, entre outros, lutam pelo Ensino Médio Integrado numa perspectiva de tentar unificar as partes do conhecimento ao seu todo, superando a divisão do conhecimento em disciplinas, entre ensino básico e profissional, teoria e prática e trabalho manual e intelectual. Os princípios norteadores do EMI defendido por esses autores, são os da educação omnilateral, politecnicidade e humana integral.

MULTIMÍDIA



Vídeo recomendado

Recomendamos o vídeo com o tema: "Ensino Médio Integrado: da conceitualização à operacionalização" do I Seminário Intercampi de Formação Pedagógica para docentes e gestores da Educação Profissional. No vídeo, a professora Marise Nogueira Ramos aborda os principais conceitos que envolvem o Ensino Médio Integrado. O vídeo está disponível pelo Youtube em: <https://youtu.be/rxOg6BOyBQw>

03

A DUALIDADE NO ENSINO MÉDIO

Um outro conceito que envolve a educação profissional e tecnológica que é muito importante, é a dualidade no Ensino Médio. Dentro do modelo econômico vigente, o capitalista, com a sociedade dividida em classes sociais, temos a divisão do Ensino Médio em duas grandes vertentes, uma de base propedêutica voltada para a continuidade dos estudos em nível superior e a outra articulada ou integrada com a educação profissional de nível médio, com o caráter de “terminalidade dos estudos” e voltada para o rápido ingresso no mercado de trabalho.

**04**

O ENSINO MÉDIO PROPEDÊUTICO

O Ensino Médio de base propedêutica é voltado para a classe dirigente, tendo o currículo com uma base científica e humanística, abrangendo as diversas áreas do conhecimento. Visa o aprofundamento dos conhecimentos naturais, sociais e científicos da sociedade. O objetivo deste modelo de Ensino Médio é garantir uma base geral de conhecimento visando a continuidade dos estudos no Ensino Superior.

**05**

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO

O ensino médio articulado ou integrado com a educação profissional, tem como principal objetivo, a formação de mão de obra para o rápido ingresso no mercado de trabalho. O seu público alvo, são os filhos da classe trabalhadora.

Desta forma, temos um ensino de caráter instrumental e prático. A base propedêutica geralmente sofre uma redução nos seus conteúdos e carga horária para as disciplinas de formação profissional. Esse modelo de Ensino Médio, na maioria dos casos, não propicia aos seus estudantes, uma base propedêutica similar ao modelo de Ensino Médio destinado para a classe dirigente.

Com a dualidade no Ensino Médio, temos um modelo de formação científica e humanística, voltado para a continuidade dos estudos em nível superior, sendo um modelo voltado para as classes mais favorecidas, e um outro modelo de Ensino Médio articulado com a educação profissional, voltado para o rápido ingresso no mercado de trabalho, tendo o caráter de “terminalidade” dos estudos no Ensino Médio, sendo um modelo destinado para as classes menos favorecidas.

**06**

ESCOLA UNITÁRIA

Este conceito foi formulado por Antonio Gramsci. A escola unitária rompe com a escola dual da sociedade capitalista, uma escola destinada para a classe trabalhadora, de caráter incipiente e voltada para a rápida inserção no mercado de trabalho e a outra escola de caráter propedêutico e humanístico, voltada a classe dirigente. A escola unitária também rompe com a divisão entre trabalho manual e intelectual, unindo teoria e prática.

Como o próprio nome diz, a escola unitária é a mesma para todos e todas, com base nos princípios humanísticos, científicos, tecnológicos e sociais, visando a formação do ser humano em sua integralidade. A escola unitária coaduna dos mesmos princípios da politecnia, educação omnilateral e integral, ou seja, busca um modelo de educação que abarque todas as dimensões humanas do desenvolvimento e para todos, rompendo o modelo de educação da sociedade capitalista.

SAIBA MAIS



Antonio Gramsci nasceu na Itália em 22 de janeiro de 1891, foi um jornalista e filósofo marxista. Foi membro fundador do partido comunista da Itália. Criou conceitos importantes como Escola Unitária e Hegemonia Cultural. Foi preso pelo regime fascista de Benito Mussolini na Itália. Mesmo preso, continuou produzindo vários textos. Morreu em 27 de abril de 1937. Gramsci não publicou nenhum livro em vida. No período em que esteve no cárcere escreveu cartas do cárcere e cadernos do cárcere.

07

EDUCAÇÃO OMNILATERAL

A educação omnilateral é um conceito que abrange a formação humana nas suas diversas dimensões e nos seus diversos aspectos humanos. Esse modelo de educação visa a formação do ser humano em sua completude. Difere-se da educação profissional por não visar uma formação específica, ao contrário, busca desenvolver todas as potencialidades do ser humano, numa perspectiva de formação integral do ser humano.

A educação profissional de nível médio, é oposta ao sentido da Educação omnilateral, pois tem como meta, a formação profissional específica em uma área do conhecimento no Ensino Médio, tendo um caráter de terminalidade, sendo direcionada para os filhos da classe trabalhadora. Conforme Moura:

Compreende-se que tanto na formação omnilateral, politécnica ou integral, cuja gênese está na obra de Marx e Engels, como na escola unitária, de Gramsci, não há espaço para a profissionalização stricto sensu quando se trata da formação de adolescentes, tendo como referência a autonomia e a emancipação humana. Segundo o pensamento por eles defendido, formar, ainda na adolescência, o sujeito para uma determinada profissão potencializa a unilateralidade em detrimento da omnilateralidade. (MOURA, 2013 p. 707)



POLITECNIA

Politecnia etimologicamente significa muitas técnicas, no Brasil o termo é mais conhecido pelo seu sentido etimológico. Entretanto, o termo Politecnia dentro da análise histórico-crítica da educação profissional e tecnológica e para os principais autores que discutem a mesma no Brasil, tem o significado de formação humana em todas as suas dimensões, numa perspectiva de educação humanística, trabalhando todas as potencialidades humanas, acabando com a dicotomia entre trabalho intelectual e manual. O seu sentido é oposto ao da educação profissional da sociedade hodierna, que visa a formação profissional numa área do conhecimento em específico, com o objetivo de rápida inserção no mercado de trabalho.

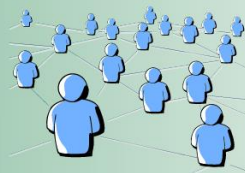
Karl Marx em seus escritos, utiliza os termos politecnia e educação tecnológica, ele fala das escolas politécnicas e no ensino tecnológico, com o viés de superação da sociedade de classes e divisão social do trabalho, buscando a unificação da teoria com a prática, trabalho manual e intelectual, visando a práxis. Marx trabalha numa perspectiva de educação intelectual, física e tecnológica para todos.

**09**

FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

O termo formação humano integral é similar aos termos politecnicidade e educação omnilateral, e abrange a formação do ser humano em sua completude, nas diversas dimensões, seja natural, social e humanística. Dentro da educação profissional e tecnológica é bastante usado para explicitar os significados dos termos politecnicidade e educação omnilateral.

Desta forma, podemos destacar que dentro da perspectiva histórico-crítica da educação profissional e tecnológica, os conceitos de politecnicidade, educação omnilateral e formação humana integral são similares.



O CONCEITO DE “TRAVESSIA”

Considerando os estudos dos principais teóricos da educação profissional e tecnologia, o Ensino Médio Integrado na nossa atual conjuntura social e econômica, serviria como um momento de “travessia” para a educação omnilateral, humana integral ou politecnicia. Esse conceito trabalhado por Maria Ciavatta, considera que devido as nossas condições sociais e econômicas, a luta pelo ensino médio integrado deve ser o nosso principal foco nesse momento de “travessia” para a Educação do futuro. A Educação omnilateral dentro do sistema societário vigente é infactível. Desta forma, o Ensino Médio Integrado, com uma base unitária para todos, com os conhecimentos sociais sobre o mundo do trabalho e uma base humanística, serviria neste primeiro momento, como um estágio para chegar a educação omnilateral.

Leitura indicada



Para saber mais sobre os conceitos de Ensino Médio Integrado, Educação Omnilateral, Politecnicia e Formação Humana Integral, indicamos o texto da professora Maria Ciavatta, com o título: Ensino Integrado, a Politecnicia e a Educação Omnilateral: por que lutamos?. O texto está disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>

A EDUCAÇÃO OMNILATERAL E O SISTEMA SOCIETÁRIO VIGENTE

Dante Henrique Moura, aponta que a educação omnilateral só será possível com a mudança do sistema societário vigente, ou seja, dentro do sistema capitalista, ela é inviável, uma vez que o próprio sistema capitalista gera as desigualdades sociais e trabalha no sentido da unilateralidade, visando a especialização para os diversos ofícios.

Considerando que a educação omnilateral é impossível de ser praticada dentro do sistema capitalista, a mudança do sistema societário vigente é condição *sine qua non* para a implantação da educação omnilateral. Desta forma, a educação omnilateral depende da mudança do sistema societário vigente.

Como o sistema capitalista 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)

Desta forma, para chegar a educação omnilateral temos um longo caminho, que passa pela mudança do sistema capitalista, com o Ensino Médio Integrado sendo o germe da educação omnilateral



ENSINO MÉDIO INTEGRADO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Diante desse cenário, o ensino médio integrado a educação profissional, com os princípios norteadores da educação omnilateral e com base humanística, é um caminho de luta possível para chegar à educação omnilateral. Por outro lado, o próprio ensino médio integrado com base humanística ainda não é uma realidade, necessitando de constantes lutas para que seja alcançado dentro das nossas atuais possibilidades. Somente através da luta é que conseguiremos avançar e mudar nossa realidade.

Nesse campo de possibilidades de implantação do Ensino Médio Integrado, a rede federal de educação profissional tem grande importância, justamente por ter um tratamento diferenciado na destinação de recursos públicos em relação as outras redes públicas, fato que reflete na qualidade da educação ofertada e no reconhecimento da sociedade, o que pode contribuir na mobilização da sociedade em busca de uma educação emancipadora.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2.º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1997a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: nov. 2022.

ClAVATTA, Maria. **Ensino Integrado, a Politecnicia e a Educação Omnilateral: por que lutamos?** Revista Trabalho & Educação, v. 23, n. 1, p. 187 – 205, 2014.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci. Um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. Holos, Ano 23, Vol. 2 – 2007

_____. **Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?** Educação Pesquisa, v. 39, n. 3, p. 705–720, 2013.

_____. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração**. Holos, Natal, v.2, p.1-27, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. 1ª ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014

ESTA CARTILHA É O PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA DE Mestrado INTITULADA: O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A EXCLUSÃO NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A EPT E A RETENÇÃO ESCOLAR NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS.



 **INSTITUTO FEDERAL**
Rio de Janeiro
Campus Mesquita