

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VALÉRIA ALVES DE LIMA

RESISTIRMOS: A QUE SERÁ QUE SE DESTINA?

- EXPERIÊNCIAS DE (RE)PROVAÇÃO DE ESTUDANTES EM UM CURSO
TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Goiânia, 2025

Processo:23070.031008/2025-56

Documento:5576287



TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[] Dissertação [X] Tese [] Outro*:_____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

VALÉRIA ALVES DE LIMA

3. Título do trabalho

Resistirmos: a que será que se destina? - Experiências de (re)provação de estudantes em um curso técnico integrado ao Ensino Médio

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Anita Cristina Azevedo Resende, Usuário Externo**, em 02/10/2025, às 10:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valéria Alves De Lima, Discente**, em 05/10/2025, às 15:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5576287** e o código CRC **46454EA3**.

VALÉRIA ALVES DE LIMA

RESISTIRMOS: A QUE SERÁ QUE SE DESTINA?

**- EXPERIÊNCIAS DE (RE)PROVAÇÃO DE ESTUDANTES EM UM CURSO
TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Cultura e Fundamentos da Educação

Orientadora: Professora Dra. Anita C. Azevedo Resende

Goiânia, 2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Lima, Valéria Alves de
Resistirmos: a que será que se destina? - Experiências de
(re)provação de estudantes em um curso técnico integrado ao Ensino
Médio [manuscrito] / Valéria Alves de Lima. - 2025.
CLXV, 165 f.

Orientador: Prof. Anita Cristina Azevedo Resende.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2025.
Anexos. Apêndice.
Inclui gráfico, tabelas.

1. Reprovação escolar. 2. Desigualdade social. 3. Permanência. 4.
Ensino Médio integrado. 5. Resistência. I. Resende, Anita Cristina
Azevedo, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 24 da sessão de Defesa de Tese de **VALÉRIA ALVES DE LIMA** que confere o título de **Doutora em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **trinta dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e cinco (30/06/2025)**, a partir das **14h**, nas dependências da Faculdade de Educação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **"Resistirmos: a que será que se destina? - Experiências de (re)provação de estudantes em um curso técnico integrado ao Ensino Médio"**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Anita Cristina Azevedo Resende (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Ciências Sociais** pela **PUC-SP**, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Professora Doutora **Gina Glaydes Guimarães de Faria (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG** - integrante titular interna, Professora Doutora **Kaithy das Chagas Oliveira (IFG)**, doutora em **Ciências Sociais** pela **UnB** - integrante titular externa, Professora Doutora **Maria Augusta Peixoto Mundim (FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG** - integrante titular externa e Professor Doutor **Lênin Tomazett Garcia (FEFD/UFG)**, doutor em **Educação** pela **UFG** - integrante titular externo. Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pela **Prof.^a Dr.^a Anita Cristina Azevedo Resende**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos trinta dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e cinco.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Anita Cristina Azevedo Resende

Prof.^a Dr.^a Gina Glaydes Guimarães de Faria

Prof.^a Dr.^a Kaithy das Chagas Oliveira

Prof.^a Dr.^a Maria Augusta Peixoto Mundim

Prof. Dr. Lênin Tomazett Garcia

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por - **registrado(a) civilmente como Kaithy das Chagas Oliveira, Usuário Externo**, em 06/10/2025, às 17:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gina Glaydes Guimaraes De Faria, Professora do Magistério Superior**, em 06/10/2025, às 17:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Augusta Peixoto Mundim, Professor do Magistério Superior**, em 07/10/2025, às 09:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lenin Tomazett Garcia, Professor do Magistério Superior**, em 07/10/2025, às 12:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anita Cristina Azevedo Resende, Usuário Externo**, em 09/10/2025, às 20:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5703203** e o código CRC **BC6C3081**.

Referência: Processo nº 23070.031008/2025-56

SEI nº 5703203

*Eu acredito é na rapaziada
Que segue em frente e segura o rojão
Eu ponho fê é na fê da moçada
Que não foge da fera, enfrenta o leão
Eu vou à luta com essa juventude
Que não corre da raia a troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade e constrói
A manhã desejada*

*Aquele que sabe que é negro
O coro da gente
E segura a batida da vida o ano inteiro
Aquele que sabe o sufoco de um jogo tão duro
E apesar dos pesares ainda se orgulha de ser
Brasileiro
Aquele que sai da batalha
Entra no botequim, pede uma cerva gelada
E agita na mesa logo uma batucada
Aquele que manda o pagode
E sacode a poeira suada da luta e faz a brincadeira
Pois o resto é besteira
E nós estamos por aí...*

Eu acredito é na rapaziada...

(Gonzaguinha)

Para Alice e Maitê, com o desejo mais profundo de que todas as crianças e jovens possam ter as condições, as oportunidades, o amor e o amparo que vocês têm o privilégio de desfrutar – para que também possam sonhar, crescer e transformar o mundo e a si mesmos.

AGRADECIMENTOS

“Tenho amor e sorte aonde quer que eu vá”, canta Marisa Monte em uma composição que celebra o afeto, a coletividade e a resistência. A realização desta tese foi permeada durante todo o seu percurso exatamente por isso: amor e sorte. Amor recebido daqueles que me acompanharam nos momentos de dúvida e descoberta, que me sustentaram quando tudo parecia incerto. E sorte, muita sorte por ter cruzado caminhos generosos, por ter sido acolhida por pessoas e instituições que compartilharam saberes, escuta, luta e solidariedade.

Agradeço à minha orientadora, Professora Dra. Anita C. Azevedo Resende, pela escuta atenta, pelas provocações teóricas e pelo compromisso ético-político com a educação. Sua orientação firme e sensível foi fundamental para que eu encontrasse meu próprio caminho na pesquisa.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, especialmente às professoras da linha de pesquisa Fundamentos dos Processos Educativos, Gina, Marília, Juliana e Anita pela coragem de enfrentar os embates e lutar por uma educação que seja, de fato, emancipadora. Sou grata por cada provocação teórica, por cada leitura que me ampliou.

Aos professores Lênin e Maria Augusta pelo aceite para compor a banca dessa tese. De igual modo, às professoras Gina e Kaithy, cujas contribuições profundas e generosas no exame de qualificação, através de leituras atentas e carregadas de afeto, foram fundamentais para a construção e o amadurecimento deste trabalho.

Aos colegas do PPGE, que compartilharam angústias, descobertas e afetos ao longo desta jornada. Nossa convivência, mesmo que remota, foi essencial para que esse percurso fosse menos solitário e mais potente.

Aos estudantes do Instituto Federal Goiano – Campus Trindade, que confiaram a mim suas histórias de vida e resistência. Suas vozes são o coração desta pesquisa e me ensinaram a ver, com indignação, que amor e sorte também são marcados pela desigualdade. Muitas vezes, é preciso enfrentar caminhos árduos e pedregosos para acessá-los. Agradeço, também, aos colegas do Campus Trindade pelo apoio de sempre, com especial carinho à professora Ruth, pela gentil e criteriosa revisão desta tese. Ao professor Júlio César, amigo querido e diretor do campus, que mantém sempre a porta aberta para o diálogo. Que sorte a minha fazer parte desse grupo.

Ao Instituto Federal Goiano, pela licença concedida para dedicação integral ao doutorado, com o desejo de que políticas como esta sejam ampliadas. À Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro por meio da concessão de bolsa de estudos.

Minha mais profunda gratidão à minha família, especialmente à Alice e Maitê por se esforçarem para compreender e incentivar o “doutorado da mamãe” com tanta doçura. Ao meu companheiro de caminhada, Cleber Roberto, pelo amor incondicional e pelo apoio constante. Você me dá sorte, alegria e força. A vida ao seu lado é muito mais leve e feliz.

Aos meus pais, Manoel e Anisabel, por sempre acreditarem que a educação é a única forma de mudar uma realidade determinada. Aos meus irmãos, Meire e Eudes, e às sobrinhas, Anaís e Ana Luisa, por sempre se fazerem presentes. À tia Fátima que, com seu cuidado amoroso e gentil, torna a rotina possível. Vocês são meu esteio.

Aos meus compadres, Glau e Dannyel que nos presentearam duplamente com Anne e Lis. Obrigada por me mostrarem que o inverno é o tempo de recolhimento, essencial para o renascimento, mesmo quando nos perdemos um pouco no caminho.

Aos amigos e amigas: Kaithy, Ednei, Rose, Pavel, Marina, Claudine, Sandra, Natalia, Pollyanna, Guilherme, Eduardo pela vida compartilhada, mesmo que distante.

Tenho amor e muita sorte.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou compreender as motivações que levam estudantes do ensino médio integrado do Instituto Federal Goiano – Campus Trindade a permanecerem na escola, mesmo após vivenciarem experiências de reprovação. A permanência dos estudantes é compreendida, nesta tese, como uma forma de resistência, e, os sentidos atribuídos à escola e ao seu projeto formativo evidenciam o papel contraditório da instituição, capaz de reforçar mecanismos de exclusão, mas também de viabilizar possibilidades emancipatórias. Na contramão de estudos que relacionam a reprovação à evasão, este estudo busca compreender os motivos que fazem os estudantes permanecerem mesmo após serem submetidos a essas situações. Adota como base teórica e epistemológica a teoria social crítica em suas derivações marxistas na afirmação de que os processos educativos e escolares são determinados e transversalizados pela estrutura de uma sociedade desigual e, portanto, ancorados nos interesses da ordem capitalista e no discurso neoliberal. O fracasso escolar é expressão das desigualdades estruturais da sociedade brasileira; é seletivo e historicamente direcionado a segmentos sociais determinados, especialmente aos jovens da classe trabalhadora, aos negros e aos egressos da escola pública. Esse assento teórico permite sustentar a reprovação não como uma falha individual ou meramente pedagógica e lançar luz sobre os mecanismos de resistência acionados por estudantes que escolhem permanecer na escola e investir em sua formação, apesar da lógica excludente que perpassa a instituição escolar. A pesquisa foi realizada no Campus Trindade do IF Goiano, onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes reprovados e, posteriormente, a análise documental dos dados acadêmicos e socioeconômicos. Os resultados apontam para um protagonismo dos jovens estudantes que permanecem, insistem e resistem não por inércia, mas como uma ação consciente e intencional orientada pela expectativa de inclusão social, formação profissional e crescimento pessoal. A escola aparece como espaço contraditório: ao mesmo tempo em que reproduz desigualdades, também oferece condições objetivas e simbólicas para que os sujeitos resistam a elas. A tese pretende contribuir para o campo teórico e prático da educação especialmente ao deslocar o foco da reprovação como índice de fracasso individual para uma compreensão ampliada das dimensões sociais, econômicas e históricas do fenômeno, ressaltando a importância da voz de jovens estudantes na análise crítica da escola pública e dos projetos de formação profissional integrados.

Palavras-chave: Reprovação escolar; Fracasso escolar, Resistência; Ensino Médio integrado; Desigualdade social; Permanência.

ABSTRACT

This research aimed to understand the motivations that lead students enrolled in the integrated high school programs at the Instituto Federal Goiano – Trindade campus to remain in school, even after experiencing grade retention. In this study, students' persistence is understood as a form of resistance, and the meanings they attribute to school and its educational project reveal the contradictory role of the institution, which can simultaneously reinforce mechanisms of exclusion and enable emancipatory possibilities. Contrary to studies that associate grade retention with dropout, this research seeks to comprehend the reasons why students choose to stay, even after facing such adverse situations. Grounded in critical social theory — particularly its Marxist derivations — this study affirms that educational processes are shaped by the structure of an unequal society and are therefore anchored in capitalist interests and neoliberal discourse. School failure is viewed as an expression of Brazil's structural inequalities, selectively and historically directed toward specific social segments, especially working-class youth, Black students, and public-school graduates. This theoretical framework allows us to interpret school failure not as an individual or purely pedagogical deficiency, but as a social phenomenon, shedding light on the resistance mechanisms activated by students who choose to remain in school and invest in their education despite the institution's exclusionary logic. The study was conducted at the Trindade campus of IF Goiano through semi-structured interviews with students who had experienced grade retention, as well as documentary analysis of academic and socioeconomic data. The findings point to the agency of young students who persist, insist, and resist—not out of inertia, but as a conscious and intentional act guided by the hope of social inclusion, professional qualification, and personal development. School emerges as a contradictory space: while it reproduces social inequalities, it also offers both objective and symbolic conditions for students to resist them. This dissertation seeks to contribute to both theoretical and practical fields of education, especially by shifting the focus from retention as an index of individual failure to a broader understanding of its social, economic, and historical dimensions, emphasizing the importance of young students' voices in the critical analysis of public schooling and integrated vocational education projects.

Keywords: Grade retention; School failure; Resistance; Integrated high school education; Social inequality; Educational persistence.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo comprender las motivaciones que llevan a los estudiantes de la educación media técnica integrada del Instituto Federal Goiano – Campus Trindade a permanecer en la escuela, incluso después de haber vivido experiencias de reprobación. La permanencia de los estudiantes se entiende aquí como una forma de resistencia, y los significados atribuidos a la escuela y a su proyecto formativo revelan el carácter contradictorio de la institución, que puede tanto reproducir mecanismos de exclusión como posibilitar experiencias emancipadoras. A contramano de los estudios que asocian la reprobación al abandono escolar, esta investigación busca comprender las razones que llevan a los estudiantes a continuar su trayectoria educativa aun después de haber sido reprobados. Se adopta como base teórico-epistemológica la teoría social crítica, en sus derivaciones marxistas, afirmando que los procesos educativos y escolares están determinados y atravesados por la estructura de una sociedad desigual y, por lo tanto, anclados en los intereses del orden capitalista y en el discurso neoliberal. El fracaso escolar es expresión de las desigualdades estructurales de la sociedad brasileña, siendo selectivo y dirigido históricamente a determinados segmentos sociales, especialmente a los jóvenes de la clase trabajadora, estudiantes negros y egresados de la escuela pública. Este marco teórico permite comprender la reprobación no como una falla individual o meramente pedagógica, sino como un fenómeno social, arrojando luz sobre los mecanismos de resistencia activados por estudiantes que optan por permanecer en la escuela y apostar por su formación, a pesar de la lógica excluyente que atraviesa la institución escolar. La investigación se realizó en el Campus Trindade del IF Goiano, mediante entrevistas semiestructuradas con estudiantes reprobados y análisis documental de datos académicos y socioeconómicos. Los resultados apuntan al protagonismo de los jóvenes que persisten, insisten y resisten, no por inercia, sino como una acción consciente e intencional orientada por la expectativa de inclusión social, formación profesional y desarrollo personal. La escuela se configura como un espacio contradictorio: al mismo tiempo que reproduce desigualdades, también ofrece condiciones objetivas y simbólicas para que los sujetos resistan a ellas. La tesis pretende contribuir al campo teórico y práctico de la educación, especialmente al desplazar el enfoque de la reprobación como indicador de fracaso individual hacia una comprensión ampliada de las dimensiones sociales, económicas e históricas del fenómeno, destacando la importancia de la voz de los jóvenes en el análisis crítico de la escuela pública y de los proyectos de formación profesional integrada.

Palabras clave: Reprobación escolar; Fracaso escolar; Resistencia; Educación media técnica integrada; Desigualdad social; Permanencia.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tipos de produção	156
Gráfico 6 - Instituição, Programa de Pós-Graduação, Região e Natureza da instituição	159
Gráfico 7 – Produção por regiões geográficas.....	159
Gráfico 4 - Ano de publicação.....	160
Gráfico 5 – Modalidade de pesquisa	162
Gráfico 6 - Referencial teórico	163
Gráfico 11 – Tipo de estudo.....	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação dos estudantes entrevistados.....	100
Quadro 2 - Perfil socioeconômico e percepção sobre a reprovação	103
Quadro 3 - Determinantes da reprovação segundo estudantes	120
Quadro 4 - Motivos pelos quais os estudantes permanecem na instituição.....	123
Quadro 5- Levantamento bibliográfico: registro de busca	156
Quadro 6 – Título das produções.....	157
Quadro 7 – Grupos Temáticos	160
Quadro 8 – Incidência de palavras-chave.....	161
Quadro 9 - Autores citados	163

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas X evasão no Campus Trindade do IF Goiano (2017 a 2022)	87
Tabela 2 - Índice de evasão.....	87
Tabela 3 - Reprovação no Ensino Médio no IF Goiano, Campus Trindade (2017-2022).....	89
Tabela 5 – Estudantes ingressantes por meio de cotas no período 2017-2022.....	94
Tabela 6 – Renda familiar de estudantes ingressantes no período 2017-2022	95
Tabela 7 - Cor/Raça/Etnia de estudantes ingressantes no período 2017-2022	95
Tabela 8 - Percentual de estudantes cotistas reprovados (2017-2022)	96
Tabela 9 - Renda dos/as estudantes reprovados/as (2017-2022)	96
Tabela 10 - Estudantes pretos ou pardos reprovados no período (2017-2022)	96

SUMÁRIO

Introdução	15
Seção 1	25
Dimensões históricas e sociais da constituição do Ensino Médio no Brasil (1932-2024): avanços e retrocessos na educação pública	25
1.1 A Revolução de 1930 e a luta pela escola pública.....	27
1.1.1 As lutas populares pelo acesso à educação escolar para a classe trabalhadora nas décadas 1920 e 1930	31
1.2 As reformas do Ensino Secundário: alteram-se os quadros institucionais, permanecem as estruturas básicas.....	34
1.3 O público e o privado na LDB 4.024 de 1961: meia vitória, mas vitória	41
1.4 O golpe de 1964 e a educação	45
1.5 1980: as contradições de uma década <i>[que não foi de todo]</i> perdida.....	51
1.6 A ascensão do neoliberalismo na educação.....	56
1.7 As primeiras décadas do século XXI e a consolidação do projeto de ensino médio integrado: a esperança na corda bamba.....	59
1.8 O golpe jurídico-militar-midiático de 2016 e a radicalização neoliberal na educação.....	68
Seção 2.....	73
Institucionalização de um projeto de educação profissional: o caminho e as pedras.....	73
2.1 O trabalho como princípio educativo: “ <i>No meio do caminho</i> ”	76
2.2 A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: “ <i>No meio do caminho tinha uma pedra</i> ”	78
2.3 A reprovação escolar nos IFs: “ <i>Tinha uma pedra no meio do caminho</i> ”	84
2.4 Caminhos e descaminhos da produção acadêmica: “ <i>Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra</i> ”	90
Seção 3.....	93
Reprovação escolar e resistência sob o olhar dos estudantes do Campus Trindade do Instituto Federal Goiano	93
3.1 Do IF Goiano – Campus Trindade	93

3.2 Perfil dos estudantes entrevistados: <i>“Lá em casa a gente nunca passou necessidade. Só vontade mesmo”</i>	100
3.3 Desigualdade social e fracasso escolar são duas faces da mesma moeda: <i>“eu ajudo a pagar as contas com a bolsa que recebo”</i>	101
3.4 Dimensões da sociabilidade: <i>“É difícil conciliar tudo”</i>	106
3.5 Dimensões da vida escolar - espaço e tempo: <i>“eu não gosto de vir pra escola, mas tá aqui é legal”</i> 109	
3.5.1 Os sentidos da escola: <i>“Estudar aqui me traz um pouco de esperança”</i>	111
3.5.2 O curso técnico integrado: <i>“Eu acho que já sai na frente de algumas pessoas. Não que isso seja uma corrida, né?”</i>	113
3.5.3 Projetos de futuro: <i>ter um emprego, fazer faculdade, comprar casa, ter uma família, um cachorrinho... Viajar pra Gramado</i>	115
3.6 As marcas da reprovação: <i>“Como que eu deixei isso acontecer?”</i>	117
3.7 Dimensões da Resistência: <i>“Eu não consegui, mas eu posso conseguir. Eu vou conseguir”</i> ...	121
Considerações finais	130
Institutos Federais: educação para emancipação ou formação de mão de obra qualificada? .	130
Referências	135
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	142
APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas	144
ANEXO I – Termo de anuência da instituição	147
ANEXO II – Termo de compromisso	148
ANEXO III – Parecer consubstanciado do CEP	149
ANEXO IV - A pesquisa atual sobre reprovação, permanência e resistência dos estudantes do ensino médio integrado no âmbito dos Institutos Federais	155

Introdução

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.”

José Saramago

A questão da reprovação escolar no Brasil envolve teorizações e discussões tão importantes quanto controversas. Não são poucas as teorias que discutem e fundamentam a sua justificação, a sua função ou disfunção pedagógica, em bases particulares ou individuais, nem sempre considerando as determinações múltiplas e complexas implicadas em estruturas econômicas, políticas, socioculturais, institucionais ou didático-pedagógicas.

A história da educação no Brasil, especialmente quando considerada a partir dos projetos de democratização da escola pública, demonstra que a reprovação, emblema do fracasso escolar, tem destino prioritário: estudantes determinados, pertencentes a uma classe social e raça/etnia determinadas. O fracasso escolar, legitimado pela reprovação, está subordinado às determinações das desigualdades sociais estruturantes do desenvolvimento econômico/social brasileiro. Tal constatação não autoriza afirmar que a pobreza seja *causa* do fracasso; antes, informa que as condições materiais que constituem o modo de produzir e reproduzir a vida dos indivíduos nela inseridos são determinantes e mediam todas as instâncias socializadoras e todos os processos educativos dela derivados. Afinal, a reprovação não está referida exclusivamente aos limites ou dificuldades na aquisição de conhecimentos formais dispostos pela escola. Está em causa também a exigência da adaptação e a reprovação de padrões de comportamento, de expressão, de valores, de cultura, de modos de vida, entre mais.

Dessa perspectiva, a reprovação escolar se estabelece como expressão e condição de uma sociedade dividida em classes com interesses antagônicos. O fracasso escolar de jovens das classes trabalhadoras não é alheio à funcionalidade do aparato social; antes, inscreve-se nele próprio. Contudo, aí também se inscrevem as contradições, os limites e os desafios desse funcionamento social que não pode realizar as promessas que o sustentam. Os desenvolvimentos dessas contradições estruturais carecem de ser investigados na experiência daqueles que se confrontam cotidianamente com as promessas irrealizáveis de igualdade de oportunidades e realização para todos.

No compasso da inclusão e exclusão, do sucesso e do fracasso, da adaptação e da resistência, estudantes “reprovados” desistem ou resistem. Alguns, passando pelo juízo da reprovação escolar, permanecem na escola desafiando o curso da afirmação do fracasso escolar e da exclusão. Essa resistência é o fundamento do problema tratado nessa investigação: afinal,

o que revela dos desenvolvimentos e das contradições sociais a permanência de estudantes na escola mesmo quando as condições materiais e a avaliação escolar afirmam seu fracasso?

A contrapelo da reafirmação da exclusão, compreender essa permanência na escola e as mediações que a estabelecem é importante na perspectiva de projetar as condições e possibilidades de um projeto educativo efetivamente inclusivo. Assim, para além de investigar as causas da reprovação no aspecto didático-pedagógico ou no âmbito das políticas educacionais, é preciso considerar o que a permanência pode revelar enquanto resistência à exclusão.

Dessa perspectiva, investigar por que e como jovens estudantes permanecem na escola apesar de experimentarem aquilo que é marcado como fracasso, assim como os mecanismos institucionais acionados nesse percurso, é fundamental para arguir o futuro do projeto formativo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Na mesma direção, compreender como as explicações para o fracasso escolar são aceitas, naturalizadas e frequentemente atribuídas a deficiências individuais, especialmente no campo educacional, familiar e sob a lógica meritocrática do neoliberalismo é fundamental para desvelar os mecanismos pelos quais se constrói e se legitima a responsabilização do sujeito pelo insucesso, apagando as determinações estruturais que o produzem.

Já em 1986, no ensaio *Sobre o óbvio*, Darcy Ribeiro denunciava que as precárias condições educacionais no Brasil não resultam de meras contingências históricas ou de eventuais crises econômicas, como frequentemente se alega. Pelo contrário, essas condições são expressão de um projeto deliberado das elites nacionais, perpetuado desde o período colonial. Supor que a realidade educacional brasileira tenha se constituído de forma espontânea, como fruto do “curso natural das coisas”, é ignorar a intencionalidade que estruturou um sistema excludente e elitista. Como afirma Darcy Ribeiro (1986, p. 20), trata-se de um projeto que converteu a educação em privilégio, negando seu caráter de direito universal e de necessidade pública. O resultado desse projeto é o profundo atraso do país em múltiplas dimensões – econômica, social, política, cultural, educacional – alimentado pela manutenção sistemática da ignorância como instrumento de dominação. Essa tradição vinda do período colonial se desenvolve, se atualiza e alcança o presente.

É nesse contexto que se inscreve o desafio de compreender a permanência escolar de estudantes que vivenciam sucessivas situações de reprovação e nos convida a analisar a reprovação não como um fenômeno meramente individual ou pedagógico, mas como um objeto histórico atravessado pelas contradições sociais, raciais e culturais do país.

É dessa perspectiva que se pode, reiteradamente, arguir: Por que estudantes em situação de reprovação, repetência ou retenção escolar permanecem na escola? Mais precisamente: que mediações estão implicadas na permanência desses estudantes¹ em uma escola com atividades em período integral em cursos técnicos integrados ao ensino médio². Assim, trata-se de compreender as permanências como forma de resistência e analisar os sentidos atribuídos pelos sujeitos à escola e ao seu projeto formativo, refletindo sobre o papel da instituição como espaço contraditório que pode revelar, ao mesmo tempo, seu caráter de exclusão e suas possibilidades emancipatórias.

A construção do objeto desta tese não se fez aleatoriamente ou sem consequências. Talvez se possa afirmar que ela é a síntese de experiências pessoais e profissionais, nem sempre bonitas, nem sempre exitosas, mas que refletem o percurso da própria pesquisadora e a luta de uma classe trabalhadora por melhores condições de vida e de existência em uma sociedade em que impera desigualdades: social, econômica, educacional, de oportunidades. Minha incursão pela escola pública, enquanto aluna, proporcionou-me vivenciar na prática, guardadas as devidas proporções, o que Maria Helena Souza Patto (2015) descreve em *A produção do fracasso escolar*. As escolas em que estudei, as professoras que tive, as violências, as dificuldades financeiras, tantos colegas fracassados na escola que foram ficando pelo caminho. E eu resisti. Certamente não foram poucas as diferenças entre mim e meus colegas “fracassados”, mas não cabe aqui o aprofundamento delas. Patto (2015) já fez isso em seu livro.

Ao concluir o ensino fundamental, uma encruzilhada se pôs em meu caminho: seguir o Ensino Médio propedêutico ou enfrentar o Ensino Médio integrado ao profissional? Não foi difícil decidir, aliás esse dilema para a classe trabalhadora ou para as filhas e filhos desta classe é um falso dilema. A resposta já está dada de antemão. O ensino técnico poderá qualificar para o mercado de trabalho e isso pode definir a continuidade dos estudos. Ou não. No meu caso, o curso técnico em magistério possibilitou, em termos financeiros, seguir para o curso superior em Pedagogia na Universidade Federal de Goiás.

O curso técnico em Magistério me habilitou para prestar concurso para a rede municipal da cidade onde eu residia. Como professora da rede municipal, vivenciei várias violências praticadas por um modelo autoritário, despreparado e um tanto quanto desesperado de ensino.

¹Todos os estudantes entrevistados são maiores de 18 anos e, em tese, já deveriam ter concluído o Ensino Médio.

²A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) que tem como objetivos, garantidos nos Artigos 7º e 8º, “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados” e deverá garantir no mínimo 50% das vagas para atender esse objetivo. No campus Trindade, do IF Goiano, os cursos técnicos são oferecidos em período integral.

A teoria aprendida no curso de Pedagogia era diariamente confrontada com a realidade do chão da escola. Cada vez mais a questão de classes comparecia em minha prática. Era evidente que existiam duas redes de ensino: uma para os que possuíam condições de pagar por uma escola guiada por conteúdos, com vistas desde cedo à preparação para os vestibulares; e outra, para os mais pobres, semelhante a um depósito de crianças. Concluída a graduação em Pedagogia, importante etapa da minha formação, passei a atuar em escolas da rede municipal de Goiânia. A proposta de ciclos de aprendizagem, melhores condições de trabalho para as professoras e professores e o trabalho com projetos demonstraram que uma outra realidade poderia ser possível. Mas não sem uma mudança radical na sociedade desigual, confirmando a tese de Darcy Ribeiro (1986) que o problema educacional não é apenas dos professores mal preparados. Parafraseando Marx (1848), não é possível resolver no plano das ideias aquilo que não está resolvido na realidade material. E a materialidade ainda e cada vez mais reflete uma sociedade desigual.

Com o ingresso no Mestrado em Educação, no PPGE/FE/UFG, assumi também o trabalho docente na rede estadual de ensino. Um cenário que espelhou ainda mais as desigualdades e violências. Escola de periferia em Goiânia em bairro violento e envolto em criminalidade. Ali onde as filhas e filhos de trabalhadores buscavam conhecimento e um futuro melhor e deparavam-se com a realidade que, por mais que os entes da escola se esforçassem, ultrapassava os limites de sua competência. Décadas depois, a história relatada por Patto (2015) ainda se repete como tragédia em escolas das periferias das cidades. Em minha pesquisa de mestrado, busquei compreender o sujeito em sua singularidade, militando por uma educação capaz de enxergar um sujeito que deseja aprender, mas que é/está sujeitado a uma realidade material.

Iniciei o doutorado em Educação no PPGE/FE/UFG em 2010 ao mesmo tempo em que iniciei minhas atividades no IF Goiano. Dada a impossibilidade imposta de conciliar a dedicação exigida pelo doutorado e o trabalho administrativo no IF Goiano, deparei-me com o falso dilema de escolher entre estudar ou trabalhar, tornando-me a “fracassada” da vez. Os anos de dedicação ao IF Goiano, o contato com estudantes e o testemunho de tantas tentativas, insistência e a teima em se manterem nessa escola me instigaram a buscar compreender o que leva esses estudantes a permanecer nesta escola apesar das dificuldades de ordem material e deficiência educacional à qual foram expostos por toda vida escolar anterior. E esta questão ressoa na pesquisa ora exposta.

A pesquisa foi realizada no Campus Trindade do Instituto Federal Goiano, localizado na cidade de Trindade, Goiás; município que integra a região metropolitana de Goiânia.

Inaugurado em 2015, o campus se insere numa paisagem urbana marcada por contrastes sociais e carências históricas de políticas públicas que atravessam, entre outras dimensões, o direito à educação. É ali, entre laboratórios bem equipados, um bom auditório, quadras poliesportivas, corredores movimentados e um pátio repleto de flores, que circulam cotidianamente os estudantes protagonistas desta pesquisa. São jovens que, apesar de trajetórias escolares marcadas por interrupções e reprovações, resistem e permanecem.

A instituição oferta quatro cursos técnicos integrados ao ensino médio, três graduações e dois programas de pós-graduação, e se organiza em torno da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Também conta com políticas de assistência estudantil, que se materializam em auxílios financeiros e iniciativas de inclusão digital, como a distribuição de computadores durante a pandemia. Tais dispositivos, embora essenciais, não anulam os efeitos das desigualdades sociais que atravessam o cotidiano dos estudantes, embora, por vezes, os amenizam.

Esse estudo se ancora numa abordagem qualitativa e parte da perspectiva de que a experiência escolar, especialmente quando atravessada pela reprovação, não pode ser compreendida fora da materialidade em que se produz. Para tanto, além das entrevistas, foram consultados os questionários socioeconômicos preenchidos pelos estudantes no momento da matrícula e os registros acadêmicos internos da instituição. Paralelamente, foi realizado um levantamento bibliográfico em teses e dissertações que abordam a temática da reprovação escolar que indica a pertinência de tomar a questão pelo avesso.

Entre os 215 estudantes matriculados no ano letivo de 2022, 54 passaram por experiências de reprovação. Esse número representa 25% do total, e revela-se, significativamente, superior à média nacional, que era de 9,5% em 2022. Dentre os reprovados, 31% ingressaram por meio do sistema de cotas e 76% declararam renda per capita de até um salário-mínimo e meio. Predominam estudantes autodeclarados pardos, oriundos majoritariamente de escolas públicas, muitos dos quais experimentaram a reprovação ainda na 1ª série do ensino médio, apontada como o ponto mais crítico do percurso escolar. Um recorte entre os estudantes reprovados na 3ª série revela outro dado importante: 75% deles ingressaram em 2019 e viveram as etapas seguintes em meio às turbulências da pandemia de Covid-19.

Esses números, no entanto, ganham densidade apenas quando atravessados pela escuta e pela história dos sujeitos. A entrevista semiestruturada, neste caso, configurou-se uma tentativa de capturar sentidos mais profundos: o que leva esses jovens a permanecer na escola? O que os sustenta no cotidiano de uma escola que exige dedicação integral e cujos ritmos nem

sempre dialogam com suas urgências e contextos de vida? Que sentidos atribuem à escola, ao estudo, ao curso técnico, à reprovação?

Após aprovação do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da (CEP) UFG (Apêndice E), as entrevistas foram realizadas entre no mês de outubro de 2023. Os critérios adotados para escolha dos entrevistados foram: estudantes em situação de reprovação escolar, observando os critérios de: a) estar regularmente matriculados na instituição; b) ter ficado retido em uma das séries do ensino médio; duas estudantes (gênero feminino) ingressantes pelo sistema de reserva de vagas (baixa renda e/ou PPI); dois estudantes (gênero masculino) ingressantes pelo sistema de reserva de vagas (baixa renda e/ou PPI); duas estudantes (gênero feminino) ingressantes pelo sistema universal de vagas (ampla concorrência); dois estudantes (gênero masculino) ingressantes pelo sistema universal de vagas (ampla concorrência); uma estudante oriunda da rede pública; dois estudantes oriundos de escola da rede privada.

As entrevistas semiestruturadas foram divididas em blocos, por escolha metodológica, e partiram de questões mais gerais até as mais específicas, contemplando: dados de identificação; situação econômica/familiar; atividades culturais e sociais; início da vida escolar; experiência no IF; resistência. Todas as onze pessoas entrevistadas eram maiores de 18 anos.

As entrevistas foram registradas em gravador digital e posteriormente transcritas. O material coletado ficará sob a responsabilidade desta pesquisadora por um período de cinco anos e poderá ser acessado por meio do contato disponibilizado aos estudantes. Como as questões elencadas na entrevista poderiam gerar riscos mínimos, tais como o cansaço, constrangimento ou mesmo desconforto emocional, os participantes foram informados que, caso decidissem, poderiam interromper a entrevista a qualquer momento, deixar de responder a qualquer pergunta feita ou mudar de ideia sobre sua participação.

As entrevistas foram realizadas em espaço próprio, especificamente no auditório do Campus Trindade, escolhido por oferecer privacidade e conforto, ocorrendo com os estudantes sentados nas cadeiras giratórias que ocupam o palco. Foram ouvidos onze estudantes que atendiam aos critérios previamente definidos. Isso permitiu contemplar a diversidade expressa por cotistas e não cotistas, diferentes gêneros, cor/raça, trajetórias, situação econômica arranjos familiares.

Essas entrevistas semiestruturadas foram autorizadas formalmente por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo) e permitiram não se limitar à literalidade do que os sujeitos diziam, mas também atribuir sentido às pausas, às hesitações, aos olhares desviados e à ênfase em palavras. Alguns estudantes, após o fim da entrevista, decidiram ficar

mais um pouco apenas para conversar. Um deles disse ter se sentido importante por ser convidado a falar. Outro confidenciou que jamais imaginou que um dia alguém o escutaria de verdade. Houve ainda quem pedisse que fosse confirmada sua fala junto à coordenação pedagógica, indicando a necessidade de validação de sua fala.

A transcrição das entrevistas buscou manter o sentido das falas e a riqueza das entonações, conscientes de que, na oralidade, reside um modo próprio de narrar a vida. A análise da problemática desenvolvida ao longo deste trabalho parte da compreensão de que a escola não é apenas o lugar onde se ensina e se aprende, mas um espaço de disputa, de possibilidades futuras e de sobrevivência. Um lugar onde a racionalidade da norma convive, muitas vezes em tensão, com as singularidades da experiência. Por isso, não se busca apenas entender a reprovação, "fracasso escolar", mas também as formas de resistência que aí se insinuam, silenciosas ou explícitas, como quem insiste em permanecer onde não se esperava que ficasse.

O entrecruzamento das determinações estruturais da sociedade com a experiência singular de jovens estudantes secundaristas exige revisitar a história do ensino médio público no Brasil. Afinal, desde seus projetos e programas mais embrionários, o ensino secundário foi concebido para atender, de um lado, às exigências da expansão industrial e do processo de urbanização em curso a partir da década de 1930, e, de outro, aos anseios de trabalhadores e seus filhos e filhas por escolarização e qualificação profissional, ainda que, não raras vezes, esses desejos se apoiassem em promessas ilusórias de ascensão social e acesso aos bens simbólicos e materiais reservados à classe dominante.

No compasso destes desenvolvimentos históricos estruturais e estruturantes é que se organiza e exposição dessa pesquisa, dividida em três seções. A seção 1 propõe-se apreender as lutas e contradições que marcaram a trajetória do ensino médio público regular desde os anos 1930 até os dias atuais. Ainda que sua obrigatoriedade legal só tenha se efetivado com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que estendeu a educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, é preciso reconhecer que esse processo não se deu por concessão espontânea das elites. Ao contrário, foi resultado de embates sociais contínuos, atravessados por tensões, resistências e, por vezes, violência. Os direitos sociais, como se sabe, não são dados. São frutos de enfrentamentos e mobilizações coletivas.

Está em causa compreender de que modo o ensino secundário, em particular o ensino profissional destinado à formação de mão de obra especializada, constituiu-se enquanto política de estado até alcançar o modelo de ensino médio integrado que hoje é ofertado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Na seção 2 se busca situar a realidade da reprovação, da permanência e da resistência de estudantes na Rede Federal de Educação, tomando como base a produção acadêmica recente sobre o tema. Para isso, é necessário contextualizar a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil e as vicissitudes que marcam esta trajetória. Criados a partir da Lei nº 11.892, de 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) surgiram como uma proposta inovadora no cenário da educação pública, com o objetivo de ampliar o acesso à educação técnica integrada ao ensino médio, democratizando oportunidades de formação profissional de qualidade, especialmente para adolescentes e jovens das camadas populares. Vinculados à política de expansão da educação profissional, esses institutos se organizam sob o tripé ensino, pesquisa e extensão. Assumem o desafio de articular formação técnica e formação cidadã em uma mesma proposta educativa. No entanto, esse projeto, ainda que ousado em sua formulação, não está imune às contradições próprias de uma política pública implementada em contexto neoliberal: a promessa de inclusão convive com mecanismos de seletividade; a ideia de emancipação coexiste com práticas de controle e disciplinamento; e a oferta de educação integral nem sempre alcança as condições materiais e pedagógicas necessárias à sua plena realização. Se, por um lado, apresentam-se como alternativa à fragmentação histórica entre formação técnica e educação básica, por outro, convivem com políticas de austeridade, precarização do trabalho docente e escolarização marcada por altos índices de evasão e reprovação, especialmente entre os estudantes que deveriam ser seus principais beneficiários.

A análise das entrevistas, apresentada na seção 3, precede a um levantamento bibliográfico em teses e dissertações que abordam a temática da reprovação escolar. Essa produção acadêmica indica que, embora prevaleçam abordagens críticas sobre o fenômeno da reprovação nos Institutos Federais, muitas abordagens ainda sustentam explicações ancoradas em aspectos metodológicos ou em práticas pedagógicas individualizadas e responsabilizadoras de tal reprovação. Essa recorrência aponta para uma tendência, no mínimo controversa, de tratar o fracasso escolar como consequência de fatores internos à escola ou ao sujeito, desconsiderando ou marginalizando os determinantes estruturais que conformam o cenário educacional brasileiro. Tal entendimento evidencia uma limitação analítica importante: a dificuldade de compreender os problemas educacionais como expressões de uma questão econômico-social mais ampla, enraizada numa sociedade dividida em classes e regida por uma racionalidade neoliberal que não apenas organiza as políticas públicas, mas modela os modos de viver, pensar e agir dos sujeitos.

Nesta perspectiva, a seção 3 volta-se à análise do material empírico construído a partir das entrevistas com estudantes que vivenciaram a experiência da reprovação durante o ensino médio integrado ao ensino técnico no Instituto Federal Goiano – Campus Trindade. Essa escuta, organizada por blocos e categorias temáticas, permitiu não apenas identificar padrões, mas, sobretudo, acessar os sentidos que os próprios sujeitos atribuem à sua trajetória escolar.

As falas dos jovens estudantes revelam contradições, angústias e esperanças que tensionam concepções simplificadas sobre o fracasso escolar. Longe da imagem recorrente do estudante “desinteressado” ou “acomodado”, os jovens entrevistados expressam, com intensidade, o quanto se importam com a escola e como a reprovação os afeta profundamente. “*É como uma pedra jogada na cabeça... machuca*”. A metáfora não é exagerada: a reprovação aparece como experiência que atinge todas as esferas da vida – emocional, familiar, social – marcando o corpo e a subjetividade dos estudantes, muitas vezes submetidos ao julgamento silencioso de seus grupos de pertencimento.

Mesmo quando reconhecem as condições objetivas adversas, como jornadas exaustivas, dificuldades econômicas, falta de estrutura, é comum que responsabilizem a si próprios pelo insucesso. “*Eu que não me esforcei o suficiente*”, repetem. Esse discurso revela a internalização de uma lógica meritocrática própria da racionalidade neoliberal, que desloca para o indivíduo a culpa por aquilo que é socialmente produzido. Essa auto imputação do fracasso, além de adoecer, enfraquece as possibilidades de ação coletiva, justamente aquela que, como discutido no primeiro capítulo, tem sido historicamente responsável pela conquista de direitos sociais.

A pandemia de Covid-19 aparece com frequência nas entrevistas como fator que contribuiu para o agravamento das dificuldades escolares. Contudo, cabe perguntar se a pandemia foi, de fato, a causa da reprovação ou se apenas fez emergir questões estruturais que já estavam latentes: desigualdades socioeconômicas, ausência de políticas efetivas de apoio à aprendizagem, e um modelo educacional que nem sempre dialoga com a realidade dos estudantes.

Apesar das dores e obstáculos, o que mais se destaca é a decisão de permanecer. Esses jovens poderiam ter desistido e talvez isso fosse, em muitos aspectos, a escolha mais fácil. Mas decidiram continuar. Essa permanência, nesse contexto, pode ser compreendida como uma forma de resistência: permanecer na escola, mesmo reprovado, é afirmar um desejo de futuro, um gesto de esperança. A escola, ainda que carregada de contradições, aparece como um espaço que oferece possibilidades: de inserção profissional, de reorganização subjetiva, de pertencimento e de reinvenção de si. De modo geral, os estudantes distinguem o IF daquilo que

chamam de “escola pública”, nomeando essa escola como “diferente”, como se houvesse nela algo que escapa ao destino já escrito para jovens das classes populares.

Essa dimensão de esperança crítica, ancorada na experiência concreta da escolarização, nos provoca a pensar se, apesar das tensões, os princípios fundamentais dos Institutos Federais, como a formação integral, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, compromisso com a emancipação, estão, de alguma maneira, reverberando na formação desses sujeitos. A escola, nesse sentido, pode não apenas reproduzir as contradições da sociedade capitalista, mas também abrigar brechas, frestas por onde passam as resistências, os enfrentamentos e os desejos de transformação.

Dar voz a esses estudantes é, portanto, mais do que um gesto metodológico: é um posicionamento político. Escutá-los é reconhecer sua potência analítica, sua leitura aguda da realidade e sua capacidade de sonhar com outras formas de existência. Eles nos ensinam que resistir, às vezes, é simplesmente continuar e que, nessa continuidade, mora a possibilidade de reescrever a história que se tentou interromper com a reprovação.

Seção 1

Dimensões históricas e sociais da constituição do Ensino Médio no Brasil (1932-2024): avanços e retrocessos na educação pública

“A história de todas as sociedades até hoje é a história da luta de classes”

Marx e Engels, 1848

Esta seção tem o objetivo de revisitar a constituição dos programas e projetos de Ensino Médio como etapa do ensino obrigatório no Brasil. Historicamente esses programas e projetos se constituíram, ontem como hoje, no compasso do desenvolvimento de contradições estruturais da sociedade. Assim é que, embora oficialmente se propusesse a oferta de ensino médio/secundário público e gratuito, o que de fato ocorria era a oferta de ensino propedêutico com vistas à continuidade dos estudos em nível superior como um privilégio das classes mais favorecidas; enquanto para os trabalhadores e para seus filhos, muito servia para a inserção e qualificação de mão de obra visando atender os interesses do mercado. Prestes a completar 100 anos de instituição da proposta de ensino médio público e gratuito no Brasil, cabe perguntar quais foram os reais avanços desta etapa de ensino para a classe trabalhadora e qual é o papel da classe trabalhadora no protagonismo, reivindicação, constituição e implementação da escola pública, gratuita e profissionalizante de nível médio.

Desde sua implantação no Brasil, o ensino médio público assumiu um caráter profissionalizante, voltado para atender às demandas de um mercado capitalista em expansão. De maneira geral, podemos identificar dois períodos ou finalidades distintas nessa qualificação profissional destinada à classe trabalhadora.

Entre as décadas de 1930 e 1980, resguardadas as particularidades de cada período, o ensino médio – inicialmente denominado ensino secundário e posteriormente 2º grau – pretendia explicitamente formar mão de obra qualificada para atender as demandas de um país que passava por um momento que Trotsky (*apud* Löwy, 1995) chamaria de desenvolvimento desigual e combinado³ em razão da expansão da indústria. Ao mesmo tempo, assegurava aos

³ O conceito de "desenvolvimento desigual e combinado", formulado por Leon Trotsky (1906), é uma das principais contribuições do marxismo para a compreensão da dinâmica histórica e econômica das sociedades. Trotsky desenvolve essa ideia para explicar como o capitalismo, ao se expandir globalmente, não leva todas as sociedades a um estágio idêntico de desenvolvimento. Em vez de um progresso linear e uniforme, o desenvolvimento ocorre de maneira desigual, pois diferentes países e regiões avançam de formas distintas, dependendo de suas condições históricas, sociais e econômicas. Ao mesmo tempo, esse processo é combinado, porque as sociedades menos desenvolvidas não seguem exatamente os mesmos passos das mais avançadas, mas sim incorporam elementos modernos ao lado de estruturas arcaicas. Isso resulta em uma fusão de formas produtivas, políticas e culturais diferentes dentro de um mesmo espaço social (Löwy, M. 1995).

filhos das classes dominantes⁴ uma formação propedêutica, garantindo-lhes acesso e continuidade dos estudos em cursos superiores.

Em um movimento de avanços e retrocessos, lutas e resistências, o processo de escolarização ao final será submetido ao modelo neoliberal de economia, iniciado em meados da década de 1980 e que se estende até os dias atuais. Este modelo, conforme Harvey (2014), modifica não só as relações com o mercado, mas também as formas de pensamento cotidianos, os modos de viver, de agir e de compreender o mundo, ou seja, o neoliberalismo modifica intrinsecamente não apenas as estruturas institucionais, mas especialmente os *hábitos do coração*⁵. É nesse contexto que são implantados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Idealizados como uma alternativa ao caráter excludente da profissionalização dos jovens das classes trabalhadoras, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia surgiram a partir de uma proposta amplamente debatida por intelectuais progressistas, em um contexto político favorável, marcado pela ascensão do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) à presidência do Brasil. Com a concepção de Ensino Médio Integrado à formação técnica e profissional, inspirada em uma perspectiva humanista⁶, politécnica e omnilateral⁷, os Institutos Federais se inserem em uma sociedade dividida em classes e atravessada pelo aprofundamento do capitalismo. Esse cenário evidencia a contradição entre uma escola orientada por princípios humanistas e a intensificação das políticas neoliberais, levantando questionamentos sobre a efetividade dessa proposta educacional.

4 Para Marx, a luta de classes é a força motriz da história. Essa luta ocorre porque a burguesia busca maximizar o lucro explorando o proletariado, enquanto os trabalhadores lutam por melhores condições de vida. Assim, a história da sociedade humana é a história das lutas de classes. Em “O Manifesto do Partido Comunista” (1848), Marx e Engels afirmam: “A história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história das lutas de classes” (Manifesto do Partido Comunista, 1848, p. 40). Isso significa que as mudanças sociais não ocorrem de forma espontânea, mas sim devido aos conflitos entre as classes dominantes e dominadas.

⁵ Cf. Harvey (2014) p. 13.

⁶ “A escola unitária ou de formação humanista (entendido esse termo “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. A fixação da idade escolar obrigatória depende da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa colaboração produtiva imediata. A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma ampliação imprevista da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. O corpo docente, particularmente, deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor (...)” (Gramsci, 1979, p. 121)

⁷ Conceitos adotados por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

A tese de Marx de que “os homens fazem a sua própria história; contudo não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (Marx, [1818-1883] 2011, p. 25) nos ensina que o movimento do capital afeta a produção da vida em todas as suas esferas: social, cultural, no campo das artes, da família, do trabalho e do emprego e, não menos, a escola. Os desenvolvimentos da educação e da escola, mediados e mediando a sociabilidade contemporânea, estão entrelaçados aos processos e estruturas dos desenvolvimentos do capital. Essa determinação exige que a educação seja compreendida em sua inserção no processo de produção e reprodução da existência humana enquanto prática social condicionada materialmente.

Diante disso, é necessário desvelar as raízes históricas da constituição da educação escolar pública de nível médio, que produziram a realidade atual, seus desdobramentos e suas contradições. Afinal, ao tratar de processos históricos, é imprescindível considerar que “o emaranhado do presente contém o emaranhado da história. Por isso, o desenvolvimento desigual, contraditório e combinado é da maior importância para a explicação da formação social brasileira, das condições de articulação entre a sociedade e o Estado” (Ianni, 1992, p. 170). Esta compreensão poderá permitir a análise crítica dos desafios e rumos da educação pública de nível médio no Brasil em suas tensões e contradições.

1.1 A Revolução de 1930 e a luta pela escola pública

O início do século XX foi marcado por grandes transformações na esfera econômica no Brasil e no mundo. Desde 1922 as lutas político-sociais passam a estar relacionadas à necessidade de constituição de um sistema cultural e institucional adequado às exigências da civilização urbano-industrial em formação naquele período. A chamada Revolução de 1930 no Brasil destacou-se como um período em que o processo de industrialização e sua consequente urbanização avançou celeremente com base no modelo de “substituição de importações” visando a “soberania nacional”. Sobre a “Revolução de 1930”, Ianni (1968) afirma que ela “simboliza a liquidação do modelo de exportação de produtos tropicais e matérias-primas e importação de manufaturas que caracterizava a economia brasileira nas três primeiras décadas do século XX”, o que desencadeia crises políticas e sociais.

O modelo de substituição de importações de produtos manufaturados desenvolve-se aceleradamente de 1930 a 1962. Flutua em várias direções e exige a recomposição das relações de produção e dos padrões de dominação. Na forma em que foi posto em prática, isto é, com base na ruptura parcial com as estruturas arcaicas internas e externas, trouxe consigo os elementos da sua própria negação. A sucessão de crises políticas nesse período, indica o conflito entre o nacionalismo desenvolvimentista e

independente e a preservação de vínculos e compromissos com a sociedade tradicional e o sistema político-econômico internacional (Ianni, 1968, p. 11).

Ressoando as exigências no campo da escolarização, este período foi marcado por diversas propostas e reformas da educação escolar na esfera pública/gratuita, na esfera privada e no ensino profissional que, se respondiam às exigências dessa “recomposição das relações de produção e dos padrões de dominação” também atualizava suas contradições. O ciclo desses acontecimentos é datado e corresponde a períodos de crise na economia, de redefinição do modelo de acumulação vigente e (re)constituição da cena política nacional. As reformas educacionais locais, ocorridas em diversos estados da federação na década de 1920, assim como a proposta de uma reforma nacional contida no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1931, configuram exigências de uma sociedade em que o modelo patrimonialista agroexportador já não se sustentava economicamente (Gohn, 1999). Esse novo modelo de acumulação passa a exigir um trabalhador especializado e caberia à escola a tarefa de profissionalizar os novos operários.

Em 1924, uma elite autodenominada “personalidades ilustres e cultas”, também conhecida como inovadores intelectuais liberais, reuniu-se em uma associação nomeada Associação Brasileira de Educação (ABE) “com o propósito de avaliar suas responsabilidades e deveres em relação aos grandes problemas nacionais⁸”. Este grupo se apresentava como representante do “ideal de uma vida democrática” e exerceu grande influência na elaboração de leis que estabeleceram diretrizes e bases da educação e de planos nacionais de educação. A primeira ação de grande repercussão nacional em termos educacionais e culturais a participação direta no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Em sua apresentação, a ABE esclarece que, “nunca foi e nem é uma instituição de classe⁹”, o que leva ao questionamento sobre o real significado de uma educação supostamente apartada das divisões de classe e sobre a viabilidade dessa neutralidade, considerando que ações de cunho social, educacional e político dificilmente podem ser isentas de interesses. De toda forma, essa postulação de uma instituição sem classe diz muito sobre os caminhos e descaminhos da educação nacional, tanto antes como agora. Todavia, essa demarcação evidencia a diferenciação entre esse grupo e os movimentos operários que emergiram no início do século XX, deixando claro que, embora se apresentassem como neutros, eram, na verdade, uma instituição de caráter liberal.

O fator econômico foi, sem dúvidas, o que impulsionou a proposta de educação/escolarização dos filhos da classe trabalhadora, como está indicado logo na primeira

⁸ Disponível em: <https://www.abe1924.org.br/quem-somos>. Acesso em: 16 set. 2024.

⁹ Disponível em: <https://www.abe1924.org.br/quem-somos>. Acesso em: 16 set. 2024.

página do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932, p. 1), indicando um prelúdio do que viria a ser difundido anos mais tarde como a Teoria do Capital Humano¹⁰:

se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade.

A história contada pelos vencedores (Benjamin, 1940; De Decca, [1981] 2004; Chauí, 1981) dá conta de que o marco do ensino secundário no Brasil pode ser encontrado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Este documento foi amplamente divulgado e debatido em várias esferas que acabou sendo aceito e constituído como a *verdade* de um acontecimento marcante na história da educação brasileira.

O movimento escolanovista no Brasil assume centralidade por representar o anseio da classe dominante em implementar uma visão liberal de sociedade, alinhada ao ideal de “progresso”. Inspirado no modelo dos Estados Unidos, esse movimento buscava se distanciar do patrimonialismo e do clientelismo que marcavam – e ainda marcam – a estrutura social e política do país.

O texto do “Manifesto dos Pioneiros” apresenta orientações e apontamentos, ainda que controversos e contraditórios, para oferta de ensino secundário aos filhos dos trabalhadores no Brasil no limiar do século XX. Apresenta uma proposta quase benevolente, elaborada por representantes da elite intelectual da época, fortemente alinhada ao modo de produção capitalista em ascensão em países periféricos como o Brasil. Os princípios defendidos pelos signatários do Manifesto incluem a implantação de uma escola universal, gratuita, pública e, não sem grandes embates, laica. O avanço dessa proposta consistiu em que o texto do Manifesto expressava claramente a possibilidade de oferta de educação escolar propedêutica aos filhos dos trabalhadores, em contraste com a oferta dos cursos profissionalizantes, que até então restringiam a possibilidade de acesso ao ensino superior.

Apesar da proposta de educação pública e gratuita a todos os brasileiros, o Manifesto, inserido em um contexto liberal, propõe garantir escola privada para aqueles que puderem e desejarem: “Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à

¹⁰ A Teoria do Capital Humano, elaborada por Theodore W. Schultz, surgiu em meados de 1950, na Universidade de Chicago, nos Estados Unidos, e está ligada à disciplina Economia da Educação. Essa disciplina surge da preocupação em explicitar os ganhos em produtividade gerados pelo “fator humano” qualificado e técnico na produção, resultando na conclusão de que tais esforços redundam na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, seria um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Como veremos adiante, a Universidade de Chicago ainda terá papel importante na política econômica e educacional no Brasil.

organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada” (Manifesto, 1932, p. 5). Isso evidencia as contradições do documento, que, ao mesmo tempo em que propunha a democratização do ensino, preservava mecanismos de reprodução das desigualdades educacionais e sociais.

O crescimento econômico advindo das exigências do padrão de acumulação e do mundo do trabalho passou a exigir um novo perfil de trabalhador, o que demanda das instituições e das elites intelectuais nas áreas de educação, indústria e comércio a oferta e preparação desse novo trabalhador, especialmente por meio do ensino médio/secundário. Estava em curso, desde antes, um claro projeto de hegemonia por parte da burguesia industrial e, “após a Revolução, esse projeto de hegemonia tem sequência, emergindo como um de seus pontos-chaves a criação, em 1931, do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT)”¹¹ (Saviani, 2021, p. 192) que teve Lourenço Filho¹², signatário do Manifesto da Educação Nova, como um de seus dirigentes e colaboradores.

Importante observar que, ainda quando as elites e uma classe dominante parecem oferecer um socorro benevolente aos desvalidos da sorte está também em curso a defesa de seus próprios interesses e o ocultamento das desigualdades sociais.

Aí pode estar a chave da recorrência do autoritarismo, no predomínio do Estado sobre a sociedade. Os grupos e classes dominantes, influenciando as diretrizes do poder estatal, podem manipular as diversidades, podem até mesmo folclorizar as diferenças regionais, escondendo as desigualdades sociais e outras que fundam os interesses predominantes” (Ianni, 1992, p. 171).

Cientes do autoritarismo presente nas deliberações do Estado sobre questões sociais e educacionais, desde 1922 os movimentos político-sociais passaram a articular suas lutas em

¹¹ “O IDORT exerceu influência decisiva na formulação de políticas governamentais em todo o período pós-Revolução de 1930 que se estende até 1945, marcando fortemente a reorganização educacional, não apenas ao que se refere ao ensino profissional, no qual sua orientação foi decisiva. Roberto Mange e Lourenço Filho atuaram como consultores na elaboração das Reformas Capanema de 1942 e 1943, das quais resultaram a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e as leis orgânicas do ensino industrial, secundário e comercial” (Saviani, 2021, p. 192-3).

¹² Manuel Bergstron Lourenço Filho nasceu no dia 10 de março de 1897 em Porto Ferreira. Como docente desde 1921 se dedicou ao ensino da disciplina psicologia, além da pedagogia. Dirigiu as reformas da instrução pública do Ceará em 1922 e 1923; de São Paulo em 1931-1932; participou da reforma do Distrito Federal e foi organizador e dirigente do INEP. Em 1930 publicou o livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, que teve sua 14ª edição publicada em 2002 acompanhada de um estudo crítico denominado “Lourenço Filho, a Escola Nova e a Psicologia” escrito por Regina Helena de Freitas Campos. Conforme ele mesmo esclarece, dos trabalhos realizados por ele no Laboratório de Psicologia Experimental e dos estudos psicotécnicos de Mange na superintendência do curso de mecânica prática do Liceu de Artes e Ofícios decorreu, em 1931, a fundação do IDORT em São Paulo. No campo da educação escolar, seus trabalhos de psicotécnica pedagógica voltaram-se para as questões relativas à avaliação, medidas e testes de aptidão, tendo culminado na elaboração dos famosos “Testes ABC: *para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*”. Publicou diversos textos didáticos, cartilhas e livros, alguns com mais de um milhão de exemplares. Em suma, Lourenço Filho foi uma figura-chave no processo de desenvolvimento e divulgação das ideias pedagógicas da Escola Nova no Brasil. Morreu em 03 de agosto de 1970 (Saviani, 2021, p. 198-206).

torno da necessidade de constituir um sistema cultural e institucional capaz de atender às demandas das populações urbano-industriais em formação. Esse período, marcado pela industrialização e pela acelerada urbanização, foi impulsionado pelo modelo de substituição de importações, com o objetivo de fortalecer a soberania nacional. No campo educacional, a soberania nacional se traduziu na necessidade de formação de uma mão de obra qualificada para a nova economia industrial. As reformas educacionais da época refletiram essa preocupação, promovendo uma expansão do ensino técnico e profissionalizante para atender às novas demandas do mercado de trabalho.

1.1.1 As lutas populares pelo acesso à educação escolar para a classe trabalhadora nas décadas 1920 e 1930

A historiografia da escolarização pública, gratuita e obrigatória no Brasil oculta que grande parte das motivações para a instalação da escola para os trabalhadores e seus filhos é fruto de intensas lutas de movimentos organizados desde os anos finais do século XIX e início do século XX. Entre os protagonistas dessas reivindicações estavam os imigrantes, que exigiam escolas para seus filhos; os negros recém-libertos, que, após a abolição da escravidão, foram marginalizados e buscaram nos centros urbanos alguma possibilidade de subsistência; e os trabalhadores das fábricas e indústrias, submetidos a condições de trabalho cada vez mais exploratórias. Essas mobilizações pressionaram o Estado a reconhecer a educação como um direito, ainda que dentro de um modelo educacional marcado por contradições e desigualdades.

Nas primeiras décadas do século XX o mundo estava em ebulição em razão de fatos políticos nacionais e internacionais que marcam os desenvolvimentos da sociedade urbano-industrial no Brasil.

O período que vai da Primeira Guerra Mundial a 1º de abril de 1964 está repleto de movimentos armados, atos isolados de violência, greves, revoltas, golpes e revoluções. A sequência desses acontecimentos cresce numericamente, se se acrescentam as situações tensas e os esquemas golpistas e revolucionários esboçados pelos diferentes grupos políticos civis e militares (Ianni, 1992 p. 14).

Nesse contexto, emergem lutas populares pelo acesso à educação escolar, especialmente para a classe trabalhadora e os grupos marginalizados pelo novo modo de produção em ascensão. Entre as propostas para ampliar esse acesso, destaca-se a “proposição de uma Escola Popular orientada para os interesses sociais e políticos da classe trabalhadora, com valores e princípios instituídos pela própria classe” (Oliveira, 2021, p. 19). No Brasil, o movimento operário consolidou-se nas primeiras décadas do século XX, articulando

reivindicações por direitos sociais e educacionais que refletiam as demandas de uma classe em busca de melhores condições de vida e trabalho.

As primeiras organizações operárias ganharam força a partir da formação da Confederação Operária no Brasil (COB), que propõe um modelo alternativo de escolarização “que tanto fazia frente ao modelo precário de escola proposto pelo Estado Nacional, como constituía uma mediação importante na construção de um novo tipo humano no qual a educação emancipatória era elemento central” (Oliveira, 2021, p. 148). Nos congressos organizados pela COB, ocorridos em 1906 e 1913, respectivamente, no Distrito Federal, então Rio de Janeiro, já se pautava a necessidade de criação de Escolas Populares voltadas à formação básica filhos dos trabalhadores com o objetivo de “alcançar é a formação integral dos sujeitos, explorando o potencial emancipatório do espaço escolar na construção de uma outra sociedade” (Oliveira, 2021, p. 153).

No entanto, as formas autoritárias de atuação do Estado, que reprimiam qualquer iniciativa contrária à perspectiva dominante consolidada nas políticas educacionais brasileiras, dificultavam a manutenção da coesão nas concepções de educação e organização pedagógica. Como resultado, a implantação e a continuidade dessas escolas eram sistematicamente desfavorecidas. Se o Primeiro e Segundo Congressos Operários ocorreram num clima de mobilização, o Terceiro, ocorrido já em 1920, aconteceu em um período de intensa repressão. Ainda assim, a partir das lutas do movimento operário, as experiências de Escolas Populares Racionalista e Escolas Modernas se realizaram em várias regiões do Brasil, a exemplo de Fortaleza, Ceará (1911); Petrópolis, Rio de Janeiro (1913 e posteriormente 1920); Bauru, São Paulo; Porto Alegre, Rio Grande do Sul (1919); Belém, Pará (1919); cidade do Rio de Janeiro (1920).

É pertinente considerar, portanto, que elas se fizeram presentes como alternativas de Escolas Populares que disputavam, no interior do movimento operário, o imaginário do acesso escolar irrestrito para a classe trabalhadora aos conhecimentos científicos, e a construção de um itinerário formativo capaz de realizar uma leitura crítica do mundo. Uma bandeira de luta que seria mantida ao longo do século XX no Brasil, vinculada a vários movimentos sociais em prol da Educação Popular. A participação desta disputa se deu por meio dos permanentes embates realizados contra às escolas confessionais e estatais (Oliveira, 2021, p. 217).

Entretanto, movimentos anti-hegemônicos ou contra hegemônicos não são bem aceitos em regimes autoritários e o desmantelamento dos movimentos de operários foi se consolidando, enfraquecendo suas reivindicações e limitando seu impacto na educação e em outras áreas sociais.

O crescimento urbano e a consequente deterioração dos padrões de vida das classes populares, somados à crise política instaurada desde a década de 1920 e que se seguiram pelos

anos posteriores, favoreceram a emergência de um descontentamento social, o que provocou a mobilização popular que, inegavelmente, interferiu no sentido das transformações pelas quais o ensino público passou.

Os movimentos sociais que lutam pela educação demonstram que a formação humana é inseparável da produção material mais básica da vida, da existência, do trabalho, de moradia, saúde, lazer, cultura, ócio. Neste sentido, Arroyo (2003) nos ensina que “o aprendizado dos direitos vem das lutas por essa base material. Por sua humanização. [...] A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da constituição humana” (Arroyo, 2003, p. 32).

A ampliação da consciência do direito à escola passou nas últimas décadas de nossa história colada às necessidades e às lutas pela melhoria dessas condições básicas de sobrevivência, de inserção no trabalho e na cidade, da reprodução da existência sobretudo da infância e da adolescência popular. Não podemos esquecer desse subsolo material que alimenta tanto os movimentos sociais quanto o movimento operário e que alimenta o aprendizado dos direitos inclusive do direito à escola (Arroyo, 2003, p. 31).

Os setores populares que lutam pelo acesso à educação escolar, entre outros direitos sociais, são trabalhadores inseridos nos processos de produção e reprodução da força de trabalho, não apenas excluídos do mercado de serviços sociais.

A luta pela escola se insere nesse movimento contraditório em que os trabalhadores se descobrem atrelados a um processo de mercantilização de tudo, da terra, da moradia e até deles mesmos, de sua saúde, escolarização, experiência, habitação. Ao mesmo tempo em que se descobrem incluídos, se veem excluídos dos processos de valorização que a própria lógica de mercado exige. São, pois, formas de luta de quem já está inserido na história total, e não aspirações de quem, estando à margem, tenta o salto para o outro lado. Em vez de enfatizar as lutas pela escola enquanto capítulo das lutas pela cidadania ou pela entrada e participação na “cidade” e na modernidade, a perspectiva será enfatizar as demandas de escola enquanto uma exigência dos processos contraditórios e diferenciados de inserção – exclusão, subordinação – reação, confronto – superação. Nesta direção é possível e fecundo reconstruir a história da instrução popular inserida na história total em que a classe operária se constrói, forma e educa (Arroyo *apud* Campos, 1989, p. 15).

Se, por um lado, o anseio das classes populares pelo acesso à escolarização fazia parte de um conjunto de reivindicações de bens sociais coletivos, como o acesso à água tratada, luz, segurança, moradia, entre outros, por outro lado, ela estava imbuída de uma particularidade bastante interessante. Enquanto grande parte dessas demandas reivindicava melhorias que provocariam elevação da qualidade de vida em curto prazo, ou, ao menos, tornariam mais atenuadas as suas dificuldades de sobrevivência, o acesso à escolaridade vislumbrava projetos de longo prazo que buscavam operar mudanças profundas na situação social dessa classe. Embora não estivesse inserida no rol das necessidades mais imediatas, essa reivindicação não poderia ser considerada menos urgentes e colocava as demandas populares em outro patamar.

1.2 As reformas do Ensino Secundário: alteram-se os quadros institucionais, permanecem as estruturas básicas

A par de todas as contradições e lutas ocorridas nas primeiras décadas do século XX, o campo hegemônico da estrutura do sistema educacional proposto pelos defensores da Escola Nova, seguiu seu curso. De acordo com o texto instituído pelo Manifesto dos Pioneiros, o ensino secundário deveria partir de uma base de: a) cultura geral com estudos de humanidades modernas, ciências físicas e matemáticas, ciências químicas e biológicas; b) profissões manuais ligados aos ramos da produção com a criação de escolas agrícolas, de mineração e de pesca, com atividades de extração de matérias-primas; escolas industriais e profissionais, com ênfase na elaboração de matérias-primas; e transportes, comunicações e comércio, para distribuição dos produtos elaborados.

A proposta contida no Manifesto de uma escola secundária que proporcionasse, ao mesmo tempo, ensino propedêutico e profissional encontra uma solução referida ao campo psicológico, uma das áreas de interesse de Lourenço Filho. Registra que se deve considerar “a *diversidade de gostos e a variedade de aptidões dos adolescentes*”, fixando o momento imediatamente posterior aos 15 anos de idade o “ponto em que o ensino se diversifica para se adaptar já à diversidade crescente de aptidões e de gostos, já à variedade de formas e atividade social” (Saviani, 2021, p. 248).

Por trás da proposta de formar trabalhadores com base em suas habilidades ou aptidões, já se evidencia um impasse fundamental. Supor que as preferências e aptidões dos alunos derivam exclusivamente de diferenças individuais para justificar a oferta de modalidades diversificadas ignora o fato de que tais diferenças são profundamente atravessadas pelas condições materiais que estruturam suas vidas. Diante das desigualdades sociais, é essencial reconhecer que, muitas vezes, essas preferências ou interesses refletem não apenas inclinações pessoais, mas também limitações de conhecimento e até mesmo a consciência de impossibilidades, resultantes de experiências anteriores determinadas pelas condições concretas de existência.

Neste período histórico, bem como nos períodos que o antecederam e sucederam, a educação escolar era tratada como um privilégio de classe. Ainda que contraditória, uma das bandeiras do Manifesto era justamente democratizar o ensino no Brasil através de uma revolução democrática liberal que mantivesse a base produtiva na sua forma capitalista. Esta “revolução” foi comandada por Anísio Teixeira e seu recém-criado Partido Autonomista do Distrito Federal, que não vingou por muito tempo.

Anísio admitia, portanto que uma adequada gestão das atividades econômicas e sociais permitiria respeitar os direitos dos trabalhadores à sobrevivência e uma vida digna, absorvendo, assim, as reivindicações potencialmente vigorosas das classes trabalhadoras. (...) Para ele o dever primeiro do partido era difundir a cultura, esclarecer de forma honesta e objetiva a população sobre os problemas do país, indicando soluções. (...) Penso, contudo, que a coerência de Anísio o levou a assumir radicalmente as implicações democráticas de seu liberalismo, o que o colocou no limite da ruptura com o liberalismo, pelo menos na versão hegemônica dessa concepção. Talvez seja por isso que, não tendo nunca se filiado a nenhum partido, suas simpatias pendiam para o Partido Socialista (Saviani, 2021, p. 224-225).

Anísio Teixeira foi o personagem importante no campo educacional entre as décadas de 1930 até sua morte, em situação não esclarecida, em 1971. Uma de suas obras mais importantes foi a criação da Universidade do Distrito Federal, colocando em prática suas ideias inovadoras, especialmente no âmbito da formação de professores. Ainda que cercado de contradições, foi certamente uma das personagens mais atuantes na construção da educação escolar pública nesse período. Com o golpe do Estado Novo, ele foi obrigado a se demitir.

Em novembro de 1935, Francisco Campos assumiu a pasta Secretaria da Educação do Distrito Federal, cabendo-lhe a tarefa de dismantelar a obra de Anísio Teixeira, firmando-se, assim, como um dos mais importantes ideólogos da direita brasileira. Suas reformas se caracterizaram pelo aumento dos mecanismos de repressão e maior restrição aos direitos e garantias individuais. Francisco Campos, juntamente com Gustavo Capanema, desempenhou papel importante na articulação da estratégia que desembocou na Revolução de 1930. Promoveu uma reforma da instrução pública, foi representante da Aliança Liberal e fundou a “Legião de outubro”, os “Camisa Cáqui” inspirados no fascismo italiano (Saviani, 2021, p. 268).

Outra reforma significativa desse período foi a Reforma Capanema (1942), implementada durante a Era Vargas e concebida por Gustavo Capanema sob a égide do Estado Novo. Sua estrutura estava fundamentada em uma combinação de populismo e autoritarismo, refletindo os interesses do regime em moldar a educação de acordo com os ideais nacionalistas e de controle social. Apesar de modificar a estrutura da reforma anterior, a Reforma Capanema não alterou substancialmente seu propósito. Sua finalidade central era garantir a “formação da personalidade adolescente”, o que, nesse contexto, significava “adaptar o ser humano às exigências da sociedade, socializá-lo” (Capanema, 1942).

A organização da Reforma Capanema reforçou a dualidade do ensino, ao estabelecer uma clara oposição entre a educação primária e profissional e a educação secundária e superior. Dessa forma, acentuou-se a tradicional concepção de ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático, enquanto o ensino profissional foi destinado aos trabalhadores,

que deveriam ser preparados para ingressar diretamente no mercado de trabalho, sem a perspectiva de continuidade nos níveis mais elevados da educação.

Sob o título de Leis Orgânicas do Ensino, a Reforma Capanema, implementada durante o Estado Novo (1937-1945), estruturou o ensino industrial, reformulou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), além de promover mudanças no ensino secundário.

A reforma reafirmou o caráter elitista da educação, ajustando as propostas pedagógicas existentes para atender tanto à formação de intelectuais quanto à de trabalhadores, em consonância com as transformações no mundo do trabalho. Enquanto para as elites foram criados cursos médios propedêuticos, destinados a preparar os estudantes para o ensino superior, o ensino profissionalizante foi direcionado às camadas populares, consolidando a dualidade educacional e a limitação do acesso às instâncias mais elevadas da formação acadêmica.

Por meio das Leis Orgânicas, a formação profissional destinada aos trabalhadores instrumentais passou a incluir alternativas em nível médio que possibilitavam o acesso ao ensino superior. No entanto, essa ampliação manteve um princípio já presente nas formas escolares anteriores: o acesso ao ensino superior estava condicionado ao domínio dos conteúdos gerais, como ciências, letras e humanidades – saberes de classe, os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que assumiriam funções dirigentes. Dessa forma, o conhecimento específico de um campo de trabalho não era considerado ciência, e o candidato ao ensino superior precisava demonstrar competência em línguas, ciências, filosofia e arte, reforçando a distinção entre saberes legítimos e aqueles marginalizados no campo educacional.

Gadotti (1992, p. 65) nos adverte que “o Estado é contraditório porque é perpassado constantemente pelas lutas políticas, sociais e econômicas”. Nesse contexto, as disputas e propostas educacionais das décadas de 1940 e 1950, especialmente aquelas voltadas para a educação popular, marcaram um novo momento para a educação brasileira. Embora o país tivesse experimentado crescimento econômico, o sistema educacional ainda mantinha características arcaicas e excludentes.

No final da década de 1940, as questões relacionadas à educação básica começaram a ganhar maior visibilidade no cenário nacional. A luta em defesa da escola pública nos anos 1950 representou a expressão máxima desse movimento, que buscava estabelecer bases sólidas para a universalização da educação pública. Além disso, esse período foi marcado por um ambiente

fértil para o surgimento de propostas inovadoras e experiências na educação informal, que contribuíram para a ampliação do debate sobre o direito à educação no Brasil (Gohn, 1999).

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, os ideais democráticos ganharam força no Brasil e no mundo; essa conjuntura internacional interferiu nas mobilizações nacionais da época que acabaram dando ênfase ao movimento pela educação das massas. O emergente progresso social e econômico da nação, exigia uma política de educação de base, na qual, além da alfabetização, a população tivesse acesso a um ajustamento social que favorecesse a adaptação dos desfavorecidos às demandas mundo moderno. Era confiada à educação a tarefa de inserir o homem do campo na sociedade urbana, fornecendo-lhes, além das noções de leitura e escrita, bons hábitos de convivência social e até mesmo de higiene, para que ele fosse capaz de atender às exigências da vida moderna, tornando-se, assim, mais apto para a produção e à defesa da nação. Inauguravam-se, assim, as bases de um governo populista¹³.

A luta por uma legislação geral para a educação no Brasil ganhou força com o Movimento por Reformas de Base na Educação, iniciado em 1947. Segundo Gohn (2012, p. 94), esse foi um dos mais longos embates pela educação no país, desenvolvendo-se em torno de um projeto de lei que buscava estabelecer diretrizes educacionais nacionais, que viria a ser a Lei 4.024/1961. No entanto, em 1949, o projeto foi arquivado, principalmente devido à articulação de Gustavo Capanema, que representava interesses contrários à proposta.

Em 1951, houve uma tentativa de desarquivamento do projeto, mas ele havia desaparecido, o que levou a Comissão de Educação e Cultura a reconstruí-lo. A retomada da discussão no Congresso só ocorreu em 1957, dando início a uma intensa disputa entre os defensores da escola pública e gratuita e aqueles que promoviam o fortalecimento das redes particulares. O debate se acirrou ainda mais a partir de 1958, quando Carlos Lacerda apresentou um terceiro substitutivo ao projeto, favorecendo o ensino privado. A controvérsia ultrapassou o Congresso Nacional, mobilizando amplos setores da sociedade.

Diante desse embate, em 1959, foi lançado o Manifesto dos Educadores, uma forte defesa da escola pública, evidenciando a polarização em torno do tema. Após anos de disputas e negociações, o projeto foi finalmente aprovado em 1961, consolidando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024 (LDB 4.024/61). Esse longo e conturbado processo, repleto

¹³ O período populista no Brasil (1945-1964) foi marcado por governos que buscavam conciliar os interesses das elites e da classe trabalhadora por meio de um discurso nacionalista e de inclusão social. Caracterizou-se pela liderança carismática de presidentes como Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek e João Goulart, pelo incentivo à industrialização e pelo fortalecimento dos direitos trabalhistas. No entanto, a falta de mudanças estruturais profundas, as contradições entre os interesses dos diferentes grupos sociais e a crescente polarização política levaram à crise do modelo, culminando no golpe militar de 1964.

de avanços e retrocessos, foi descrito por Maria Elizabete Xavier *et al.* (1994) como um movimento de marchas e contramarchas, refletindo as tensões entre interesses públicos e privados na definição dos rumos da educação brasileira.

Paralelamente a essa disputa, a partir da década de 1950, ocorreram mudanças no ensino secundário que favoreceram a expansão da rede pública, possibilitando, aos poucos, o acesso de camadas populares e médias das cidades a essa etapa do ensino. Esse avanço, no entanto, ocorreu em meio a um cenário de forte resistência e disputas políticas, evidenciando a complexidade da construção de um sistema educacional mais inclusivo no Brasil.

A decepção diante do resultado, entre outros motivos, fez com que vários grupos interessados politicamente na educação partissem para uma ação em termos de educação não-escolar.

Com isso, no início dos anos 60, surge o Movimento de Cultura Popular (MCP0, organizado pelas prefeituras de Recife e de Natal. A partir de 1961, surgem os Centros Populares de Cultura (CPC), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Surge também o Movimento de Educação de Base (MEB), vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (Xavier *et al.*, 1994, p. 180).

O inconformismo das classes populares com as condições de vida e exígua participação política desses grupos acaba por agravar a crise política neste período. Como forma de contornar a situação e revertê-la em seu favor, o poder público acaba por incorporar as reivindicações desses grupos aos seus projetos políticos e de ascensão. Essa apropriação do que seriam as reivindicações de uma classe numa tentativa de tirar proveito político da situação é carregada de contradições. Os embates em torno do que seriam os conteúdos de interesse das camadas populares submete-se, em grande medida, aos projetos das classes dominantes e os projetos apresentados “como legitimamente voltados aos interesses de classe dessas populações nem sempre são reconhecidos como tal pelos sujeitos aos quais se destinam” (Sposito, 1992, p. 18), desdobrando-se, não raras vezes, em projetos sociais conflitantes.

Por outro lado, quais seriam os interesses definidos *pelas* classes populares? Os projetos sociais de classes desprivilegiadas tendem a ser produzidos no âmbito de uma prática social determinada por suas condições materiais de vida e sob uma visão de mundo já articulada pelos grupos sociais dirigente. Formulados de modo fragmentário, esses projetos incorporam, contraditoriamente, os elementos que, em geral, surgem como modelos dos setores privilegiados da sociedade. Os ideais de vida, assim formulados, embora contenham as explicações que legitimam a posição das várias classes na estrutura da sociedade, estão submetidos às tensões da realidade objetiva que revela a dimensão irrecusável da desigualdade (Sposito, 1992, p. 19).

Uma das reivindicações das classes populares era o acesso à escola secundária, na esperança de que ela pudesse propiciar o mesmo que propiciava a certas parcelas da sociedade, ou seja, carreiras prestigiadas, reconhecimento social e boa remuneração. Contudo, seus limites foram rapidamente estabelecidos: o acesso de setores mais amplos da população transforma a escola secundária que, deixando de ser privilégio de alguns oferece poucas vantagens para

alterar, de modo mais significativo, a situação social das camadas populares. Isso acontece porque o crescente número de estabelecimentos de ensino não é acompanhado por condições adequadas de manutenção e funcionamento.

O período populista é atravessado por contradições devido ao seu caráter ambíguo. O problema educacional alcança de maneira cada vez mais definitiva a esfera política, pois ao mesmo tempo que promovia avanços significativos em resposta às reivindicações dos movimentos sociais, essas concessões ocorriam dentro de um contexto de manipulação política e práticas clientelistas e paternalistas, concentradas na figura de líderes carismáticos. Assim, as melhorias concedidas pelo Estado eram, muitas vezes, utilizadas como forma de controle e influência, tornando-se moeda de troca em períodos eleitorais.

Entretanto, mesmo realizando concessões pontuais às demandas trabalhistas por meio de negociações políticas, o Estado não demonstrava intenção de alterar a lógica de distribuição dos investimentos públicos e privados, priorizando a manutenção do modelo econômico baseado na acumulação capitalista. Nesse sentido, a política populista, fundamentada na tentativa de conciliar os interesses da elite e da classe trabalhadora sem alterar a estrutura socioeconômica, não conseguia resolver os problemas estruturais que originavam os movimentos reivindicatórios, especialmente aqueles voltados para a educação¹⁴.

A crescente demanda por escolas públicas, somada à dificuldade de ampliação da rede de ensino secundário e aos elevados custos dos colégios particulares, impulsionou um amplo movimento de denúncia das condições educacionais no país. Esse debate ganhou força na segunda metade da década de 1950, refletindo as contradições do modelo populista na área da educação.

Embora a esquerda brasileira¹⁵ defendesse a expansão da educação pública e reformas estruturais, sua atuação nesse período esteve, em grande medida, condicionada pelos limites do populismo. Ao operar dentro do sistema, buscando avanços graduais sem romper com a lógica do mercado capitalista, parte da esquerda acabou por se ajustar às condições políticas locais. Neste sentido, Ianni (1975, p. 93) afirma que “a esquerda brasileira não escapou – a não ser

¹⁴ Cf. CAMPOS, Rogério Cunha. A luta dos trabalhadores pela escola. Edições Loyola, 1989.

¹⁵ No período populista (1945-1964), a esquerda brasileira era composta por grupos marxistas, socialistas e setores progressistas que defendiam reformas sociais e ampliação dos direitos trabalhistas e educacionais. Incluía desde organizações revolucionárias, como o Partido Comunista Brasileiro (PCB), até alas reformistas do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), que buscavam avanços dentro da ordem democrática. Embora compartilhassem a defesa da educação pública e de políticas sociais, esses grupos divergiam quanto à estratégia para alcançá-las. Enquanto os comunistas viam o populismo como um entrave à luta de classes, os trabalhistas apostavam na mediação entre Estado, elites e trabalhadores. Essa acomodação ao modelo populista garantiu algumas conquistas, mas sem alterar as estruturas do mercado capitalista, tornando a esquerda vulnerável à crise política que culminou no golpe de 1964.

ocasionalmente – das coordenadas e da iniciativa estabelecidas pelos setores da vanguarda da classe dominante”.

Essa ambiguidade da esquerda em relação ao populismo permitiu algumas conquistas sociais, como a ampliação de direitos trabalhistas e o fortalecimento da educação pública, mas sem alterar as estruturas do mercado capitalista. Dessa forma, as contradições do modelo populista, somadas às limitações da atuação da esquerda, contribuíram para a crise política que culminou no golpe militar de 1964.

A esquerda não se deu conta de que *massa* e *classe* não são expressões cambiáveis. Não compreendeu que se trata de categorias históricas e estruturalmente diversas. Incorreu na ilusão semântica, proposta pelo getulismo e suas variantes. Não se dedicou à análise da realidade, para perceber que a essência das massas trabalhistas e populistas é antes a *consciência de massa* que a *consciência de classe*, antes o princípio da mobilidade social que o princípio da contradição. Que ela deveria traçar um caminho próprio para atingir e exprimir a consciência de classe. Enquanto a esquerda permanecia ao nível da consciência e atuação das massas, nos moldes estabelecidos na democracia populista, ficava-se ao nível das reificações. Por isso, ela foi sempre surpreendida pelos golpes de Estado, pelas viradas bruscas, pelas oportunidades perdidas (Ianni, 1975, p. 114).

A crítica de Ianni demonstra que a esquerda tem dificuldades – materiais, estruturais e estratégicas – de se organizar e manter-se coerente com um projeto de transformação social profunda, seja no sentido de uma revolução socialista ou, pelo menos, da construção de uma sociedade menos desigual. Essa dificuldade se acentua ao longo dos anos devido às contradições inerentes ao modo de produção capitalista, que, em seus diferentes momentos de desenvolvimento, impõe limitações tanto na ação política quanto na mobilização das classes trabalhadoras. Além disso, a necessidade de adaptação às circunstâncias históricas e aos mecanismos institucionais muitas vezes leva a concessões e ajustes que enfraquecem o potencial de ruptura com a ordem vigente.

A leitura crítica de Ianni nos permite compreender as limitações históricas da esquerda brasileira em enfrentar as contradições estruturais do capitalismo e articular um projeto político coerente com os interesses da classe trabalhadora. Essa limitação se expressa não apenas nas escolhas estratégicas e nas concessões políticas feitas ao longo do tempo, mas também na forma como se estruturaram as políticas públicas, inclusive no campo da educação. É nesse contexto que emerge a discussão em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961. A elaboração da primeira LDB, embora marcada por avanços significativos, como a afirmação da educação como direito e o fortalecimento da escola pública, também evidenciou as tensões entre interesses públicos e privados e a atuação de intelectuais como Anísio Teixeira. Essa disputa entre projetos educacionais será, portanto, analisada a seguir, à luz das contradições presentes no cenário político e educacional do período.

1.3 O público e o privado na LDB 4.024 de 1961: meia vitória, mas vitória

O Projeto das Diretrizes e Bases da Educação apresentado em 1957 veio acompanhado de intensas discussões político-partidárias e ideológicas, aprofundando disputas de interesses privados e a institucionalização da vida pública no Brasil, algo que se pereniza no país. No centro dos debates e ataques estava Anísio Teixeira, cuja atuação à frente de órgãos estratégicos de pesquisa, formação e disseminação educacional – como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), além dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), sediados no Rio de Janeiro, Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre – consolidou sua posição como uma das figuras centrais da educação brasileira na década de 1950. Sua defesa de uma escola pública, laica e de qualidade o colocou em confronto com setores conservadores e liberais, que, em uma estratégia de desqualificação política, o acusavam – sem fundamentos – de alinhamento com o marxismo e o comunismo.

Entretanto, em 1958, o chamado “Substitutivo Lacerda”, que atendia aos interesses da escola privada, desencadeou uma “intensa e extensa mobilização dos defensores da escola pública que o veem como o risco de um enorme retrocesso diante do pouco que se tinha realizado no âmbito da educação pública” (Saviani, 2021, p. 288). O projeto, que saiu vitorioso na disputa, proibia qualquer forma de “favorecimento” às escolas públicas e estabelecia a igualdade de condições entre as redes pública e privada, incluindo a distribuição de verbas estatais para instituições particulares por meio de bolsas de estudo, financiamento para construção, reformas de prédios escolares e compra de equipamentos. Para justificar essa medida, os defensores do ensino privado recorreram ao discurso da liberdade educacional, argumentando que o Estado não deveria restringir a atuação do setor privado nem limitar as opções de escolha das famílias em relação à educação de seus filhos.

Houve, nesse período, diversas e intensas mobilizações em favor da educação popular, protagonizadas tanto por grupos marxistas quanto por setores cristãos progressistas. Ambos compartilhavam a defesa da escola pública como instrumento de transformação social e acreditavam que a educação deveria servir à emancipação das camadas populares. Inspirados em Marx, sustentavam que não existe movimento político que, ao mesmo tempo, não seja social. “Somente numa ordem de coisas na qual já não existam classes e antagonismos entre classes, *as revoluções sociais* deixarão de ser *revoluções políticas*” (Marx, [1847] 2017, p. 160).

Paralelamente, ganhavam força as ideias de Paulo Freire (1921-1997), cujas reflexões sobre a educação como prática de liberdade passaram a influenciar profundamente o

pensamento educacional brasileiro. Sua abordagem crítica questionava os sentidos tradicionais da educação e propunha uma pedagogia dialógica, baseada na conscientização e na participação ativa dos sujeitos no processo educativo. Nos anos seguintes, essa perspectiva se consolidaria como um dos pilares das discussões sobre educação popular no Brasil.

Na primeira metade dos anos de 1960, a educação passa a ser vista como um instrumento de conscientização, assumindo, no bojo de movimentos sociais, a possibilidade de uma mudança no campo político através da alfabetização de adultos. Esta seria, então, uma tarefa dos grupos e organizações políticas nacionalistas e de esquerda, interessadas na mobilização política e na postura crítica dos alunos, bem como na ampliação do universo de eleitores, na esperança de desintegrar a maioria eleitoral das forças tradicionais e conservadoras. Para isso, não bastariam escolas convencionais transmissoras de um conhecimento estático, mas era necessário a participação política das massas através da tomada de consciência da realidade brasileira¹⁶. A maior expressão desse movimento e de maior repercussão no dentro e fora do Brasil está na concepção de Paulo Freire.

Paulo Freire foi, com certeza, um de nossos maiores educadores, entre os poucos que lograram reconhecimento internacional. Sua figura carismática provocava adesões, por vezes de caráter pré-crítico, em contraste com o que postulava sua pedagogia. [...] é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XXI, no contexto da ‘globalização neoliberal’, compõem a massa crescente de excluídos. Por isso seu nome permanecerá como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda (Saviani, 2021, p. 336).

No campo hegemônico, entre os defensores da escola pública desse período, são identificadas três principais correntes de pensamento. A primeira é a *corrente liberal-idealista*, representada pelo jornal *Folha de São Paulo*, especialmente na figura de seu diretor, Júlio Mesquita Filho. Essa vertente atribuía à educação o papel de formar indivíduos autônomos, sem considerar as desigualdades estruturais que condicionavam o acesso e o sucesso escolar. A segunda é a *corrente liberal-pragmatista*, à qual se filiavam os idealizadores dos Pioneiros da Educação Nova e do movimento renovador. Para essa tendência, a educação deveria servir como meio de adaptação dos indivíduos à sociedade em transformação, ajustando-os às novas exigências do mundo do trabalho e da vida social. Por fim, havia a *corrente socialista*, que teve como principal expoente Florestan Fernandes (1920-1995). Sua perspectiva buscava compreender a educação a partir de seus determinantes sociais, concebendo-a não apenas como um direito universal, mas como um instrumento fundamental para a transformação da

¹⁶ Entre os principais movimentos de educação popular de 1958 a 1964, podemos destacar: Movimento de Cultura Popular (MCP), de Pernambuco; Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, no Rio Grande do Norte; Movimento de Educação de Base (MEB), da Igreja Católica; Ações educacionais dos Centros Populares de Cultura (CPC) e da União Nacional dos Estudantes (UNE).

sociedade. Diferente das outras correntes, essa visão apontava para a necessidade de uma escola pública que não apenas reproduzisse as estruturas vigentes, mas que promovesse mudanças sociais profundas e a superação das desigualdades (Saviani, 2021, p. 289-290).

Desde o início da década de 1960, Florestan Fernandes consolidou-se como a liderança mais expressiva e combativa do movimento em defesa da escola pública. Para ele, o “dilema social brasileiro” residia na resistência das elites às mudanças necessárias para resgatar sua dívida com a grande maioria da população, que permanecia excluída do mercado e da cidadania. Em inúmeras conferências sobre o projeto da LDB, Florestan empreendeu o que ele mesmo chamou de uma “peregrinação cívica e pedagógica”, fato inédito na história da educação brasileira. Sua atuação privilegiava a democratização do ensino como mecanismo para a abolição das barreiras que permitiam à educação funcionar como instrumento de manutenção de privilégios sociais. Ele se reconhecia como porta-voz dos que ficaram “na parte de baixo da muralha que separa o mundo dos de baixo do mundo dos de cima¹⁷”, assumindo uma postura incansável na defesa dos excluídos.

Ao refletir sobre os trabalhos que produziu durante essa campanha, Florestan afirmou, em 1963, que eles foram escritos “ao longo de uma tormentosa e intensa atividade intelectual, na qual me empenhei de corpo e alma” (Fernandes, 1966, p. XIX *apud* Saviani, 2021, p. 290). Acrescentou, ainda: “Tudo se passou como se me transformasse, de um momento para outro, em porta-voz das frustrações e da revolta dos meus antigos companheiros de infância e da juventude” (idem, *ibidem*). Fazendo referência a Patrocínio e à Campanha Abolicionista, declarou: “Como a ele, coube-me o dever de elevar ao mundo cultivado do Brasil as angústias, os sentimentos e as obsessões dos esbulhados, e honro-me ao lembrar que não trepidei, por um instante, diante dos imperativos desse dever” (idem, p. XX *apud* Saviani, 2021, p. 292).

Efetivamente, o esforço empreendido por Florestan Fernandes contribuiu significativamente para que a discussão sobre a LDB alcançasse as massas e os sindicatos operários (Saviani, 2021, p. 291-292).

Durante a campanha em defesa da escola pública, Florestan foi categórico ao sustentar que os recursos públicos deveriam ser investidos exclusivamente nas escolas públicas. No entanto, sua posição foi derrotada pela articulação dos educadores católicos e dos empresários da educação privada.

De modo geral, a década de 1960 foi um período de intensa experimentação no campo da educação, marcado pela predominância da concepção pedagógica renovadora, mas também

¹⁷ Cf. Conferência de Heloísa Fernandes na Semana de Ciências Sociais da USP, em 2006. Disponível em <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2015/08/Florestan-e-a-educacao-Heloisa-Fernandes.pdf>

por inúmeros enfrentamentos, embates e repressões. No ensino secundário, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/1961) trouxe avanços significativos, ao reconhecer a legitimidade de outros saberes além dos acadêmicos. Pela primeira vez, a legislação integrou o ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo a equivalência entre cursos profissionais e propedêuticos para fins de prosseguimento dos estudos. Essa medida atendia a uma demanda das classes menos favorecidas, que frequentemente viam-se impedidas de acessar carreiras de nível superior devido à necessidade material de garantir sua sobrevivência por meio do trabalho.

Embora essa equivalência tenha representado um avanço inegável, ela não gerou mudanças substanciais no ensino secundário. Permaneceram dois ramos distintos de formação, voltados para diferentes perfis de estudantes e atrelados a necessidades específicas da divisão do trabalho. Assim, a estrutura educacional continuou a separar a formação de trabalhadores instrumentais da de intelectuais, reforçando desigualdades e aprofundando as contradições do sistema educacional.

Esse embate entre o público e o privado na LDB 4.024/1961 foi interpretado por Anísio Teixeira como uma “meia vitória, mas vitória”. Em artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Teixeira (1962) argumenta que a LDB aprovada refletia as contradições do desenvolvimento brasileiro e demonstrava que a escola era o espaço onde se travava a última batalha contra as resistências à mudança.

A visão de Teixeira sobre a LDB como uma “meia vitória” se confirma quando analisamos os desdobramentos da lei. Embora tenha sido um marco na regulamentação do ensino no Brasil, suas limitações permitiram a manutenção da dualidade educacional, favorecendo a perpetuação das desigualdades entre o ensino público e o privado. Essa contradição se manifesta no próprio texto da LDB, que, ao mesmo tempo que ampliava a autonomia educacional dos Estados e reconhecia a importância da educação profissional, não alterava substancialmente a estrutura de um sistema de ensino que separava a formação de trabalhadores instrumentais da de intelectuais.

Dessa forma, a LDB 4.024/1961 representou uma conquista parcial, mas significativa, no avanço da regulamentação do ensino no Brasil. A “meia vitória” mencionada por Teixeira reside na formalização de princípios educacionais mais democráticos e na criação de um marco regulatório nacional. No entanto, suas limitações permitiram a permanência de uma estrutura educacional dualista e excludente, reforçando a necessidade de vigilância contínua na implementação de políticas educacionais verdadeiramente inclusivas.

1.4 O golpe de 1964 e a educação

O golpe civil-militar instaurado na noite de 31 de março de 1964 interrompeu as iniciativas que buscavam oferecer aos trabalhadores uma educação que também fosse instrumento de conscientização. As ações desenvolvidas até então foram substituídas por programas voltados para a formação de um cidadão moldado pelos ideais do regime, com ênfase no civismo, na obediência e na qualificação técnica para o trabalho. A educação, nesse contexto, tornou-se mais um mecanismo estatal de controle, voltado à conformação de indivíduos passivos ao sistema e obedientes às hierarquias.

As condições políticas impostas pelo regime militar impediram a manifestação de movimentos organizados de trabalhadores com demandas educacionais, econômicas, sociais e políticas. Nos primeiros momentos após o golpe, o novo governo agiu rapidamente para desarticular e até mesmo destruir as organizações que serviam de base para a Frente de Mobilização Popular: centenas de sindicatos foram colocados sob intervenção, as Ligas Camponesas foram dispersas e a sede da União Nacional dos Estudantes (UNE) foi incendiada.

Com a intensificação da industrialização no período pós-1964, as relações de trabalho foram profundamente modificadas sob a lógica do capitalismo moderno. A crescente acumulação de capital e a adoção de métodos de gerenciamento inspirados no taylorismo passaram a estruturar não apenas a produção industrial, mas também o sistema educacional. Os padrões administrativos da empresa capitalista moderna começaram a orientar as escolas, exercendo influência nos conteúdos curriculares e os planos de ensino, que passaram a ser fortemente marcados pela teoria do capital humano. Foi nesse contexto que emergiram termos como produtividade, eficiência, rentabilidade e produto, utilizados para medir os resultados do processo de ensino-aprendizagem. Os diretores passaram a assumir o papel de administradores; a pedagogia aprofundou-se como uma ferramenta de controle; e os professores, agora denominados "trabalhadores do ensino", passaram a vivenciar no ambiente escolar um processo semelhante ao de parcelamento do trabalho e expropriação do setor (Campos, 1989).

Entre 1968 e 1974, a expansão econômica se intensifica, chegando ao auge do chamado "milagre" econômico brasileiro. No compasso da ditadura e da exacerbação do autoritarismo, surgem e se desenvolvem uma ampla gama de movimentos populares de base social. A educação escolar passa a ser reivindicada como uma arma elementar de defesa na luta de classes. Os trabalhadores reclamam e tecem reivindicações no sentido de garantir acesso e permanência na escola onde possam obter instrumentos que lhes permitam melhorar suas vidas, enquanto indivíduos, e facilitar suas condições de luta, enquanto classe social.

A experiência política do nascimento desses movimentos se dá inicialmente, no âmbito do populismo. Mas pouco a pouco, a luta por melhorias das condições de vida ultrapassa as possibilidades do pacto social então vigente. O golpe militar de 64 é a ruptura desse processo político – rompe o pacto e destrói a incipiente organização dos movimentos populares. Algumas entidades permanecem existindo, na medida em que conseguem manter vínculos clientelistas com traços do populismo passado, mas sem condições de apresentar reivindicações através de mobilizações massivas. As organizações que permanecem são, assim, durante um longo período, descaracterizadas, embora o “modelo” econômico adotado pelo regime agrave as condições de vida e as contradições entre as necessidades dos trabalhadores e os serviços que, em tese, deveriam estar a cargo do Estado (Campos, 1989, p. 30).

A partir de meados da década de 1970, apesar do regime ditatorial, as manifestações dos trabalhadores começaram a crescer, tornando-se cada vez mais evidentes as transformações no caráter desses movimentos. Essas mudanças foram resultado de um longo processo de reconfiguração econômica, social e política iniciado no período pós-1964. A emergência política da classe trabalhadora impulsionou novas formas de organização, reduzindo a margem de manobra das lideranças tradicionais, ainda que sem representar, naquele momento, a superação definitiva dessa estrutura.

Nesse contexto, começou a se delinear uma postura mais crítica em relação à intervenção estatal, favorecendo o desenvolvimento da consciência política dos trabalhadores. Sob pressão popular, o Estado ditatorial passou a ceder parcialmente em questões de política social, embora sem abrir mão da repressão e mantendo uma orientação essencialmente antipopular. Essa ambiguidade se expressava na necessidade de o Estado, simultaneamente, se apresentar como defensor do "bem comum" e garantir as condições para a acumulação capitalista. Assim, reivindicações ligadas ao consumo passaram a se aproximar de demandas por transformações mais profundas e fundamentais na sociedade, ampliando a consciência política da classe trabalhadora.

No entanto, essas concessões eram limitadas e motivadas pela tentativa de mitigar contradições e evitar uma ruptura mais radical. As políticas sociais visavam, em parte, integrar os movimentos populares, mas sem oferecer soluções efetivas para suas reivindicações. Em períodos de crise, essa contradição se tornava ainda mais evidente, favorecendo o questionamento do papel do Estado e amadurecendo a consciência política sobre as desigualdades estruturais. A resposta estatal às demandas dos trabalhadores era insuficiente, contemplando apenas uma parcela mínima das reivindicações, o que dificultava a estratégia de cooptação dos movimentos por meio de uma lógica semelhante à do populismo.

Após um longo período de desarticulação e repressão violenta, os movimentos sociais começaram a recuperar aspectos de sua autonomia. Progressivamente, o caráter classista dessas

mobilizações tornou-se mais definido, consolidando a luta pelos direitos sociais como uma pauta fundamental na resistência ao autoritarismo.

Embora perceba-se, nos movimentos pela escola, grande influência do passado populista e do estilo tradicional de intermediação política de vereadores e deputados com base eleitoral local, eles convivem com uma tendência à autonomia mais expressiva do que no período anterior ao golpe. Ou seja, o movimento atual não reedita 64, mas apresenta uma face nova. Aí se articulam o novo sindicalismo, os movimentos sociais, as novas propostas políticas (em partidos como o PT e setores do PMDB e PDT), como não se observa de modo significativo no auge do populismo (Campos, 1989, p. 40).

Na segunda metade da década de 1970, o Estado militar começa a ceder no controle exercido sobre os movimentos e pode-se começar a observar um movimento nas manifestações de trabalhadores que se reorganizam através dos sindicatos, das associações de bairro, dos partidos políticos e de outros níveis de organização. Essas mudanças se refletem e são perceptíveis também nos movimentos em torno da educação escolar e revelam a importância que os trabalhadores dão à educação. Neste ponto eles já entenderam que quando não há pressão, dificilmente o Estado se antecipa construindo escolas públicas; “sem luta não há escola. [...] A educação escolar é, para os trabalhadores, uma conquista árdua e cotidiana” (Campos, 1989, p. 163) e são a partir dessas lutas que emergem um efetivo processo de constituição de classe, de redefinição política e cultural dos trabalhadores.

É insuficiente considerar que as contradições socioeconômicas ‘condicionam’ a educação escolar, ou ‘produzem efeitos’ sobre a escola. A escola é, ela mesma, constituída por relações sociais. Nesse sentido, torna-se necessário repensar a relação entre o ‘pano de fundo’ e a educação: pode-se dizer que a escola, a educação escolar, a educação, são estampas singulares de um mesmo tecido, estão impressas nas contradições de classe presentes de alto a baixo na sociedade (Campos, 1989, p. 163).

Enquanto espaço público e, muitas vezes, o único representante do Estado em determinadas comunidades, a escola desempenha um papel central na vida social. No entanto, sua utilização pela população frequentemente contraria os interesses políticos daqueles que controlam o aparelho educacional. As demandas por uma escola pública acessível e de qualidade evidenciam que está em jogo não apenas a democratização das relações entre escola e comunidade, mas também a democratização mais ampla da sociedade, uma vez que ambas fazem parte de um mesmo tecido social.

É inegável, contudo, que em um contexto de plena ascensão do capitalismo, a luta pela educação escolar reflete o desejo das classes populares de acessar os bens e oportunidades tradicionalmente reservados às elites. O povo que busca frequentar a escola engaja-se em uma disputa longa e persistente para conquistar direitos que a burguesia concede de forma limitada e seletiva.

Ainda assim, a organização dos trabalhadores em torno dessas demandas não ocorre apenas por uma tomada de consciência da exclusão que sofrem, mas, sobretudo, por estarem inseridos em uma ordem capitalista-urbana-industrial que redefine suas necessidades básicas. Luz, água, transporte, saúde e escolarização passam a ser percebidos não apenas como direitos fundamentais, mas como elementos essenciais para a sobrevivência e inserção social em uma estrutura marcada por desigualdades profundas.

A par de todas as lutas e dos movimentos em torno da defesa da escola pública e dos interesses da classe trabalhadora pela escola, o Regime Militar promoveu um conjunto de reformas que fez com que a educação assumisse uma função instrumental e de ainda mais objetividade prática. Essas reformas se materializaram em um contexto de escassez histórica de recursos para a educação pública, controle político e ideológico da educação, subordinação direta da educação aos interesses do capital e repressão a educadores e estudantes que se opunham à ditadura, especialmente por meio da publicação do Ato Institucional nº 5, conhecido como AI-5, que culminou no silenciamento dos movimentos de resistência.

Sob essa ótica, a educação passa a desempenhar um papel essencialmente funcional dentro do aparato estatal, reforçando o conformismo e a adaptação dos indivíduos à ordem vigente. A perspectiva crítica de Theodor Adorno (1903-1969) sobre a educação e a semi formação é fundamental para compreender esse processo. Adorno argumenta que a educação, ao invés de promover a emancipação dos sujeitos, pode ser instrumentalizada para a reprodução das desigualdades sociais, limitando-se à formação técnica voltada para o mercado de trabalho. Esse fenômeno, segundo ele, está atrelado à semi formação, um processo no qual a cultura e o conhecimento são esvaziados de seu potencial crítico e transformador, tornando-se meros instrumentos de adaptação ao *status quo*. Como afirma Adorno (1995, p. 34), "a educação que não se volta para a reflexão crítica apenas perpetua a opressão e priva os indivíduos de sua capacidade de autodeterminação".

A semi formação, conforme delineada por Adorno, distancia-se da formação cultural autêntica, que pressupõe uma transformação estrutural da sociedade. A educação sob regimes autoritários, como no período da ditadura militar brasileira, intensifica essa lógica ao submeter-se à racionalidade técnica e mercadológica, reforçando a disciplina e a obediência em detrimento do pensamento crítico. Como destaca Adorno, "a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semi formação, em que necessariamente se converteu" (Adorno, 2010, p. 39). Nesse sentido, a escola, embora condicionada pelas estruturas dominantes, ainda pode se configurar como um espaço de resistência, na medida em que as contradições que a atravessam possibilitam fissuras na lógica

da reprodução social. Dessa forma, compreender a educação sob a ótica adorniana permite evidenciar como as reformas promovidas pelo Regime Militar consolidaram um modelo educacional tecnicista e alienante, mas também abre caminhos para pensar alternativas que resgatem o seu potencial emancipatório.

Nesse período, consolidou-se o entendimento de que a educação desempenhava um papel central no aprofundamento e na consolidação das relações capitalistas, tendo como base a teoria do capital humano. Essa concepção, incorporada à legislação educacional, fundamentava-se nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, reforçando a instrumentalização do ensino. Essa tendência produtivista da pedagogia tecnicista foi institucionalizada com a aprovação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformulou o ensino médio e profissionalizante, convertendo a lógica do “aprender a fazer” em pedagogia oficial.

A Lei nº 5.692/71, instituída durante o regime militar brasileiro, estabeleceu as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Essa reforma educacional teve como objetivo alinhar o sistema de ensino às demandas do mercado de trabalho e ao projeto de desenvolvimento econômico vigente, enfatizando a profissionalização e a formação técnica dos estudantes. O processo de elaboração e aprovação da Lei nº 5.692/71 ocorreu em um contexto de autoritarismo, com limitada participação popular e de entidades representativas da sociedade civil. A tramitação do projeto no Congresso Nacional foi rápida, refletindo o caráter centralizador do regime militar.

A reforma proposta pela lei implicava abandonar o “ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º grau voltado às necessidades do desenvolvimento”, conforme mensagem do então ministro da Educação, Jarbas Passarinho (1971, p. 12). No entanto, a obrigatoriedade do ensino profissionalizante enfrentou desafios práticos, como a falta de infraestrutura adequada e a indisponibilidade de espaços, dentre outros, o que levou à sua descaracterização ao longo dos anos.

Assim instituído, o agora chamado ensino de 1º e 2º graus tinha como finalidade “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o mercado de trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971). No entanto, o Artigo 5º do mesmo documento relativizava a exigência de “habilitação profissional” ao determinar que “excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por

indicação de professores e orientadores” (Brasil, 1971). Na prática, isso significava que as escolas poderiam manter aberta a possibilidade de ensino propedêutico para os filhos da elite.

A chegada dos filhos dos trabalhadores à escola torna-se uma problemática e passa a adquirir relevância na trajetória do ensino secundário brasileiro de forma mais amena ou exacerbada. Esta contradição tomou novas formas, pois se antes os “desvalidos da sorte” eram destinados às escolas das artes e ofícios, os primeiros passos de ampliação da escolaridade para os filhos dos trabalhadores e sua ascensão ao ensino secundário acontecem em um contexto em que a escola se reorganiza para atender a esse público e, ao mesmo tempo, às demandas do capital, reduzindo a formação geral e humanística e oferecendo uma pseudoformação profissional. A pedagogia tecnicista¹⁸ passa a ser a pedagogia oficial do governo com a aprovação da Lei nº 5.692/71, estendendo-se, desde então, a todas as escolas públicas do país.

O modelo tecnicista consolidado pela LDB 5.692/71 esteve diretamente relacionado à subordinação da educação às exigências do mercado de trabalho. Inspirado na teoria do capital humano, o tecnicismo enfatizava a formação profissional como meio de suprir a carência de mão de obra qualificada, promovendo uma educação voltada para a eficiência e produtividade. Esse enfoque resultou na desvalorização das disciplinas humanísticas e na priorização de competências técnicas, reduzindo a função da escola ao preparo de indivíduos para atender às demandas econômicas do país. Além disso, a ênfase na formação técnica refletia uma estratégia de despolitização do ensino, afastando discussões críticas e limitando o potencial da educação como instrumento de transformação social. Contudo, a implementação do ensino profissionalizante obrigatório enfrentou desafios estruturais, como a falta de infraestrutura adequada, levando à revisão dessa obrigatoriedade na década de 1980. Assim, o tecnicismo presente na LDB 5.692/71 consolidou um modelo educacional que reforçava o conformismo e a adaptação dos indivíduos à lógica produtivista, distanciando-se de uma perspectiva emancipatória da educação.

Em suma, a instituição da Lei nº 5.692/71 refletiu as tensões e disputas políticas da época, resultando em uma reforma educacional que buscava atender às demandas econômicas do país, mas que enfrentou resistências e desafios em sua implementação.

¹⁸ A pedagogia tecnicista ganhou força no Brasil especialmente a partir da década de 1970, durante o regime militar, e está associada à lógica da racionalização do ensino, inspirada nos princípios da administração científica de Taylor e Fayol. Nessa perspectiva, a educação é concebida como um processo técnico e neutro, voltado à eficiência, à produtividade e à formação de mão de obra para o mercado de trabalho. A ênfase recai sobre os meios (instrumentos, técnicas, métodos) e não sobre os fins sociais da educação, reduzindo o papel do professor a executor de tarefas previamente definidas e o estudante a um receptor passivo de informações. Essa abordagem desconsidera o contexto social, cultural e político dos sujeitos envolvidos no processo educativo, negando a dimensão crítica e emancipatória da educação. Para uma análise crítica da pedagogia tecnicista, ver Saviani (2008).

1.5 1980: as contradições de uma década *[que não foi de todo]* perdida

A conjuntura da década de 1970 era de busca de alternativas para sair do regime militar autoritário. Movimentos populares e intelectuais se uniram em reivindicações por melhorias no campo político e social. A educação popular se transformou, adquirindo maior autonomia em suas próprias reivindicações. O que antes era pensado como melhorias para as populações mais vulneráveis passou a ser construído em conjunto com os próprios interessados, e essas demandas começaram a ser encaminhadas ao poder público local. Nesse período, a educação assumiu um caráter mais amplo, deslocando-se da mera alfabetização para a politização, que deixou de ter um caráter exclusivamente formal de escolarização.

Paralelamente, proliferaram-se programas oficiais de educação formal aplicada de modo informal, como os projetos MOBREAL, Minerva e SACI¹⁹, todos fracassados em suas metas. Outras iniciativas de desenvolvimento foram reeditadas em uma tentativa de atender ao chamado “direito social”. Os anos 1980 inauguraram uma nova política assistencialista, orientada pelo neoliberalismo, que resgatou práticas do capitalismo mais selvagem, como a distribuição de *tickets* de leite, passes gratuitos e vale-refeição. Dessa forma, o Estado respondeu ao aumento da miséria com medidas assistencialistas, sem resolver as desigualdades estruturais (Gonh, 1999).

O princípio básico adotado da educação popular foi o de desenvolvimento de uma ação pedagógica conscientizadora, que deveria atuar sobre o nível cultural das camadas populares, em termos explícitos dos interesses delas. O ponto de partida deveria ser uma análise dos ‘determinantes do estado atual da cultura do povo’ e da formulação de projetos populares de ‘atualização social’.

Após mais de uma década de práticas concretas dos movimentos populares, observamos que o trabalho sobre os determinantes da cultura do povo foi plenamente realizado. Atuou-se sobre as dimensões socioeconômicas e políticas do cotidiano popular. Mas não se formularam projetos realmente populares, a partir da manifestação das bases. Formularam-se projetos vistos como de interesse social, a partir do trabalho das assessorias. Vários movimentos entraram em crise quando as assessorias desassumiram o movimento por algum motivo. E a produção teórica a respeito? Na área da educação popular ela estagnou. Limitou-se ao registro de experiências em andamento. A crítica aos programas oficiais e ao escopo teórico de vários analistas sobre a educação popular, levou a um refluxo de produção. Alguns analistas passaram a estudar a cultura – a se dedicarem à antropologia, grande vedete da produção intelectual nos anos 80 – e praticamente abandonaram a educação popular (Gohn, 1999, p. 47-48).

¹⁹ Os projetos MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), SACI (Serviço de Assistência ao Crédito Educativo e Incentivo Cultural) e Minerva foram iniciativas do regime militar voltadas para a ampliação da educação básica e da alfabetização de adultos. O MOBREAL, criado em 1967, buscava reduzir o analfabetismo, mas foi amplamente criticado por seu caráter instrumental e despolitizado. O Projeto Minerva, por sua vez, veiculado por meio do rádio, procurava levar ensino supletivo a jovens e adultos, mas enfrentou limitações quanto à eficácia. Já o SACI tinha como foco o financiamento estudantil e o incentivo à cultura, mas sua implementação foi limitada e não atendeu às demandas educacionais estruturais da população.

Não há movimento social isolado formado apenas por participantes da base; sempre há elementos externos, no sentido de pertencerem a outra categoria social, mas com coesão ideológica que cria laços de afinidades e perseguem os mesmos objetivos. Esses grupos externos, chamados de assessorias, estavam em sua maioria ligados à igreja católica nos anos de 1980. Entretanto, as cúpulas religiosas passaram a perseguir e punir esse tipo de atuação, levando alguns movimentos a entrar em crise, outros se transfiguraram em agências do novo poder local constituído pela administração dos populares eleitos pelo voto popular.

A década de 1980 representou um período de intensas transformações políticas e sociais no Brasil, marcadas pelo avanço dos movimentos populares e pela luta pela redemocratização. No campo da educação, a mobilização da sociedade civil foi essencial para a construção de um novo paradigma, pautado na ampliação dos direitos sociais e na redefinição do papel do Estado. Nesse contexto, a Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988 desempenhou um papel fundamental ao estabelecer a educação como um direito de todos e um dever do Estado, promovendo mudanças estruturais e políticas públicas voltadas para a universalização do ensino.

A Constituição Federal de 1988, resultado desse processo de intensa participação popular, consolidou a Seguridade Social como um tripé voltado para garantir os direitos à saúde, previdência e assistência social, incluindo a educação como um elemento essencial para a promoção da cidadania. O Artigo 205 da Carta Magna reafirma essa perspectiva, ao estabelecer que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". O Brasil assumiu a educação como um dever estatal, abrindo caminho para a implementação de políticas públicas destinadas à democratização do acesso ao ensino.

A atuação de intelectuais e parlamentares progressistas foi determinante na formulação do capítulo da Educação na Constituição de 1988, com destaque para a contribuição de Florestan Fernandes. Conforme já mencionado, como deputado constituinte, Florestan defendeu uma concepção de escola pública gratuita e de qualidade, voltada para a formação crítica e emancipatória da população. Seu posicionamento enfatizou a necessidade de romper com a lógica excludente do sistema educacional brasileiro e de garantir condições efetivas para a universalização do ensino. Como afirmou em um de seus pronunciamentos: "A escola pública gratuita é a base da democracia, é por meio dela que se constrói a cidadania e se combate à desigualdade social". No entanto, desde sua promulgação, a Constituição de 1988 e os direitos

nela assegurados têm sido alvo constante de ataques, especialmente no que se refere ao financiamento da educação pública e ao papel do Estado na garantia desse direito fundamental.

Dessa forma, a Constituinte de 1988 não apenas marcou um avanço na institucionalização da educação como direito social, mas também inaugurou um período de disputas políticas em torno da sua efetivação. O reconhecimento da educação como um direito de todos e um dever do Estado implicou a necessidade de reestruturação do financiamento educacional, de ampliação do acesso e da consolidação de políticas públicas voltadas para a equidade e qualidade do ensino. Ainda assim, as tensões entre a concepção de educação como um bem público e as tentativas de privatização do setor demonstram que a luta por uma escola democrática e inclusiva permanece um desafio constante na sociedade brasileira.

Nos anos 1980, os movimentos sociais desempenharam um papel fundamental na orientação dos tímidos avanços democráticos conquistados no Brasil. Diante de um cenário político marcado pela transição do regime autoritário para um modelo mais democrático, esses movimentos reorientaram as relações sociais e autoritárias para formas menos coercitivas, consolidando-se como importantes interlocutores na esfera política. No entanto, a qualidade e o sentido dessas relações sociais foram permeados por divergências de interesses entre os diversos grupos atuantes.

O conhecimento das aspirações populares tornou-se, paradoxalmente, um instrumento para a manutenção da hegemonia das classes dominantes. Como observa Gohn (1999, p. 54), "tantas falas, tantas lutas, tanta energia gasta! E as lições parecem ter sido aprendidas pelos atores errados. As bandeiras reivindicatórias coletivas de grupos progressistas foram apropriadas pelos conservadores". Um exemplo marcante dessa rearticulação foi a ascensão de Fernando Collor (1990-1992) à presidência, um projeto político que permitiu a continuidade do poder central pelos interesses conservadores.

Entretanto, apesar das perdas impostas pela conjuntura política, os movimentos de base continuaram a se organizar e a reivindicar seus direitos. Isso favoreceu a mobilização de diferentes grupos sociais, que passaram a protestar contra o regime político vigente, reivindicando eleições diretas com o movimento "Diretas Já", além de aumentos salariais e melhores condições de trabalho. Os anos 1980 demonstraram que, apesar dos desafios, a sociedade civil ainda possuía voz ativa e capacidade de mobilização, o que se refletiu no retorno ao voto direto e na maior participação popular no debate político.

Diversas categorias profissionais se organizaram em sindicatos e associações, fortalecendo a luta trabalhista. Paralelamente, grupos sociais de base e intelectuais uniram-se em torno da construção de uma nova Constituição, vislumbrando os ideais democráticos em um

documento que viria a ser promulgado em 1988. Do ponto de vista político, a década de 1980 expressou o acúmulo de forças sociais que, antes reprimidas, passaram a se manifestar de maneira mais ampla e contundente, impulsionando a redemocratização do país. Como aponta Florestan Fernandes (1987),

sentido democrático quer dizer modificar em profundidade as relações dos oprimidos e dos excluídos com o poder, isto é, com a organização e o funcionamento da sociedade civil e do Estado. Os de cima têm de partilhar o poder com os de baixo, por mais que os considerem companhias indesejáveis, não confiáveis e perigosas. (Fernandes, 1987, p. A.3)

Essa análise reflete a efervescência social do período, na qual diversos setores da sociedade se organizaram para reivindicar mudanças estruturais e profundas. Nesse contexto, Fernandes (1987) também observa que:

A ruptura não se fará primeiro nas leis e em seguida nos fatos. Ela veio de baixo, espontaneamente, como produto do recente modelo de desenvolvimento capitalista e de suas repercussões sociais. [...] Fala-se que o povo é ignorante e apático, no entanto, o povo se opõe à continuidade e se bate pela ruptura. (Fernandes, 1987, p. A.3)

Também o campo da educação escolar, nesse período, refletiu as contradições do processo de acumulação do capital. Ao mesmo tempo em que setores da sociedade civil se organizavam em torno das reivindicações por mais verbas públicas para a educação, ensino gratuito, novas legislações e reestruturação da carreira docente, a sociedade brasileira assistia à deterioração progressiva da escola pública em todos os seus níveis. A educação escolar se caracterizava, nesse período, por índices altíssimos de evasão, repetência e baixa qualidade do ensino, escolas precárias e professores desmotivados e despreparados.

A categoria dos professores, especialmente das escolas públicas, sofreu uma ainda maior deterioração em sua representação diante da sociedade devido aos baixos salários e condições de trabalho precárias. Por outro lado, destaca-se a organização dessa categoria e sua luta em prol da educação, sendo a principal demanda a melhoria salarial. Dessa forma, as organizações acabaram se fechando em grupos corporativistas e sendo cooptadas por partidários, terminando por se afastar da construção de uma identidade própria. Essa desarticulação acabou transformando esses grupos em massas úteis para manobras políticas bem aparelhadas.

O grande destaque na área da educação escolar nos anos 1980 foi relativo à elaboração do projeto nacional de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Na realidade, este projeto surgiu devido à exigência que a Constituição de 88 colocou, e ele foi elaborado a partir das mesmas forças que haviam se organizado para a elaboração de propostas e emendas para a Constituição. Trata-se da formação de um Fórum Nacional de Educação no Brasil, fato inédito na história do país, pelo vulto e dimensão que tomou. Diferentes setores da sociedade civil e política se fizeram presentes construindo um projeto de educação para o país que englobava do berçário ao ensino superior (Gohn, 1999, p. 75).

Nos anos 1980, com o processo de redemocratização, intensificou-se o movimento pela reconstrução do sistema educacional, pautado em valores democráticos e na ampliação dos direitos sociais. A Constituição Federal de 1988 representou um marco nesse contexto, ao estabelecer a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família. Além disso, determinou a necessidade de uma nova LDB para regulamentar esse direito, garantindo uma base legal mais ampla e inclusiva para a organização da educação no país.

A formulação da nova LDB foi um processo longo e conflituoso. O primeiro projeto foi apresentado pelo senador Darcy Ribeiro, em 1988, no Senado Federal. O texto original previa um sistema educacional mais inclusivo e democrático, enfatizando a educação pública como prioridade. No entanto, setores conservadores e ligados ao ensino privado contestaram diversas propostas, resultando em um longo período de tramitação. Durante os oito anos de debate no Congresso Nacional, o projeto sofreu diversas modificações, refletindo embates que giravam em torno do financiamento da educação, com resistência em garantir recursos públicos exclusivamente para escolas públicas; da autonomia dos sistemas educacionais, pois estados e municípios pressionavam por maior descentralização do ensino; do papel da iniciativa privada, uma vez que o setor privado buscava assegurar financiamento público para suas instituições; e do ensino religioso nas escolas públicas, questão que gerou intensos debates entre laicistas e setores religiosos.

A versão final da LDB, sancionada em 1996, procurou equilibrar essas diferentes forças e estabelecer diretrizes para um sistema educacional que contemplasse tanto a universalização do ensino quanto a diversidade de interesses e concepções educacionais presentes na sociedade brasileira. Para além das conquistas de ordem imediata, a década de 1980 fomentou a compreensão de que toda e qualquer noção ou categoria social tem o direito de participar das questões que lhes dizem respeito. A educação foi um dos principais saldos obtidos nessa década, pois passou a ser reconhecida como uma necessidade por vários segmentos da sociedade, ainda que sob demandas contraditórias. A ascensão das pedagogias críticas revela uma posição contra hegemônica, o que significa que a educação passa a ser entendida como mediação da prática social. Deste modo, a prática social põe-se como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa (Gohn, 1999).

Esse reconhecimento ampliado da educação como um direito social e sua inserção nas lutas por democratização, contudo, não permaneceu incólume diante das mudanças estruturais ocorridas no cenário político e econômico global. A emergência e consolidação do neoliberalismo, especialmente a partir da década de 1990, inauguraram um novo período de retrocessos e reformulações, redefinindo os sentidos e as práticas da política educacional no

Brasil. Com o avanço desse projeto, que privilegia a lógica do mercado e a responsabilização individual, as conquistas das décadas anteriores passaram a ser sistematicamente esvaziadas. É nesse contexto que se inserem as consequências da ascensão neoliberal no campo educacional.

1.6 A ascensão do neoliberalismo na educação

A década de 1980 foi marcada por intensas lutas dos movimentos sociais, que buscavam consolidar uma escola comprometida com as transformações sociais e com a democratização do ensino. A mobilização desses grupos teve um papel essencial na luta pela redemocratização e na construção de políticas públicas voltadas para a educação. Como destaca Cruz (2004, p. 178), o saber social se processa “na própria experiência de vida, sem lugares específicos para sua transmissão, isto é, vive-se o ensinar e o aprender, não necessariamente vinculados à escola, embora não se possa dela prescindir”.

Entretanto, com a ascensão do neoliberalismo na década de 1990, esse horizonte emancipador passou a ser confrontado por um novo paradigma político e econômico, que redirecionou a lógica das políticas educacionais. A educação como direito social perde a centralidade e dá lugar a uma concepção gerencialista, instrumental e voltada à formação de competências alinhadas às exigências do mercado. A fragmentação do currículo, a desvalorização docente, a expansão do setor privado e a responsabilização individual pelos resultados da aprendizagem são algumas das marcas desse processo, que redefiniu profundamente a função social da escola. Nesse cenário, o papel dos movimentos sociais foi progressivamente esvaziado, e a participação popular na construção das políticas educacionais substituída por instâncias tecnocráticas e mercadológicas de decisão. Esse processo resultou em diversas consequências, tais como:

Distanciou-se das macroexplicações, preferindo as análises micros e organizacionais, de cunho multiculturalista, enfatizando a sociedade civil, com uma pluralidade de “atores coletivos” emergindo e intervindo na esfera pública. Isto tem conduzido a um crescente processo ora de “normalização” e institucionalidade, ora de “criminalização” das atividades do movimento social. Tal convergência no plano teórico e no político-social reduziu os movimentos sociais a apenas um entre outros atores coletivos engajados na reprodução da estrutura institucional das sociedades modernas. Em contraposição a essa análise, entendemos que para apreender a atual reprodução das sociedades modernas faz-se necessário considerar o papel dos movimentos sociais. Isto é, indagarmos acerca de sua presença e ausência na cena política (Cruz, 2004, p. 178).

Na perspectiva neoliberal, a sociedade civil aparece como parceira, como aquela que não contesta, mas *faz a sua parte* através da filantropia, da parceria e do voluntariado. No campo educacional, surgem iniciativas como os “Amigos da Escola”, que acabam por eximir o Estado da prerrogativa de instituição responsável por ofertar escola pública de qualidade. Dessa forma,

o projeto deliberado de pseudo fracasso do Estado nesta função justifica a atuação da iniciativa privada ou filantrópica, que assume um papel central no provimento da educação.

A resignificação do conceito de sociedade civil como equivalência de movimentos sociais, ONGs, economia social e terceiro setor em harmonia com o Estado, ao mesmo tempo em que manipula e maneja os conflitos para o interior da sociedade civil supõe que as empresas e as entidades sem fins lucrativos possam se combinar e atender às necessidades pontuais e localizadas dos grupos mais vulneráveis, objetivando com isso quebrar a espinha dorsal dos espaços organizativos das classes subalternas (Cruz, 2004, p. 182).

Com a publicação do chamado “Consenso de Washington²⁰”, em 1990, a educação sofre intensas mudanças em razão da proliferação do discurso do fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir um bem comum e, com isso, assistimos o fortalecimento da iniciativa privada regida pelas leis do mercado. Nesse novo modelo, o controle desloca-se do processo para os resultados e cabe à União a responsabilidade de *avaliar* o ensino em todos os níveis, em consonância com o que prevê a nova LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Cabe agora ao Estado, portanto, avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade, numa tentativa de transpor o conceito de “qualidade total” do âmbito das empresas para as escolas.

Com a mencionada transposição, manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do ‘método qualidade total’, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos (Saviani, 2021, p. 440).

Até os anos finais do século XX os sistemas educacionais eram considerados pelos grupos dominantes e pelo povo que lutava pela sua democratização como uma possibilidade de superação das desigualdades sociais promovido pela difusão da chamada *promessa da escola como entidade integradora* (Gentili, 2002, p. 48). Com o neoliberalismo, essa promessa começa a se desintegrar. As ideias de reconsideração e revalorização do papel econômico da educação, reiteram o discurso que enfatiza a importância produtiva dos conhecimentos e a ênfase nas

²⁰ O Consenso de Washington foi um conjunto de recomendações de políticas econômicas formulado em 1989 por instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos. Voltado principalmente para países da América Latina, o acordo defendia medidas como a liberalização do comércio, a desregulamentação da economia e a redução do papel do Estado. No campo educacional, suas diretrizes incentivaram a privatização, a diminuição do investimento público e a inserção de princípios de gestão empresarial na administração das escolas, resultando em uma precarização do ensino público e na ampliação das desigualdades educacionais.

competências e habilidades que as escolas deveriam desenvolver nos estudantes para que estivessem aptos a *competir* pelo emprego nas economias na era da globalização.

Há um deslocamento da função e das finalidades da escola: fracassada a promessa de educação como garantia de melhor emprego e renda, conseqüentemente, de ascensão social, a perspectiva neoliberal reedita o discurso e a escola passa a garantir tão somente a *possibilidade de competir*. O neoliberalismo confere novos limites aos processos de individualização ativando o caráter ainda mais individualista, centrado na figura do sujeito como empreendedor de si mesmo. Na prática, isso representa uma mudança na finalidade da escolarização, que deixa de ser concebida como uma demanda e necessidade de caráter coletivo para se inserir uma lógica econômica estritamente individualizada. Esse não tão novo modelo enfatiza as capacidades e competências que cada indivíduo deve desenvolver no *mercado educacional* baseado na competição, visando garantir uma posição mais vantajosa no mercado de trabalho.

Ademais, a progressiva privatização da função econômica atribuída à escola supõe uma transformação substantiva no sentido da contribuição econômica da escolaridade.

A promessa integradora da escolaridade estava fundada na necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas para criar as condições “educacionais” de um mercado de trabalho em expansão e na confiança (aparentemente incontestável) na possibilidade de atingir o pleno emprego. A escola se constituía, assim, num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado. O processo da escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual (Gentili, 2002, p. 50).

A partir da década de 1990 há uma progressiva aceitação do fato de que a educação e o desemprego, a educação e a (não) distribuição da renda social, a educação e pobreza podem conviver num vínculo conflitante, porém funcional e plenamente natural, justificado pelo desenvolvimento e modernização econômica (Gentili, 2002). Em um sistema escolar discrepante e segregador, no qual convivem circuitos educacionais de oportunidades e qualidades diversas que mudam conforme a condição social dos sujeitos e os recursos econômicos que eles têm para acessar a privilegiada esfera dos direitos da cidadania, a escola enfrenta obstáculos dos mais diversos para seguir sendo resistência e possibilidade de esperança para a classe trabalhadora.

Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: *a promessa da empregabilidade* (Gentili, 2002, p. 51).

A promessa de aumentar as condições de empregabilidade do indivíduo não está diretamente relacionada à garantia de emprego e renda em um mercado onde não há lugar para todos. Em outras palavras, *empregabilidade* não significa garantia de integração ao mercado, mas a possibilidade de adquirir melhores condições de competir pelos postos de empregos disponíveis que estão cada vez mais exigentes quanto à qualificação técnica, tecnológica e com relação a habilidades interpessoais. Paradoxalmente, a condição de empregabilidade carrega o seu oposto que é a condição de desemprego, entendido como fracasso do indivíduo, uma vez que a inserção no mercado de trabalho depende de cada indivíduo e de seu próprio esforço. Cada vez mais, a empregabilidade se afasta do direito à educação.

Os indivíduos podem ter uma grande condição de empregabilidade, mas o que torna concretas as oportunidades de emprego e renda não é o *quantum* de empregabilidade que possuem, e sim a maneira como, numa lógica competitiva, essa empregabilidade é colocada em prática na hora de concorrer pelo único emprego. Nesse sentido, fazem parte da empregabilidade conhecimentos vinculados à formação profissional, mas também o capital cultural socialmente reconhecido, além de determinados significados ou dispositivos de diferenciação que entram em jogo nos processos de seleção e distribuição dos agentes econômicos: ser branco, ser negro, ser gordo, ser surdo, ser nordestino (Gentili, 2002, p. 55).

Mesmo com as críticas à teoria do capital humano, alguns teóricos críticos de setores progressistas insistem em manter viva a ideia de que “a educação tem valor porque dela depende o desenvolvimento econômico” afirmando que os investimentos em educação se justificam porque eles “tendem a gerar crescimento econômico, diminuição do desemprego e estimulam a inserção competitiva das economias nacionais no disputado e desequilibrado mercado mundial” (Gentili, 2002, p. 56). Entretanto, o que se presencia cotidianamente é que essas promessas são cada vez mais incompatíveis com a realidade brasileira, uma vez que o aumento nos índices de escolarização não está diretamente relacionado a um correlativo aumento na renda dos mais pobres, permanecendo e recrudescendo os índices de desigualdade que caracteriza a injusta distribuição de riqueza nesse país.

1.7 As primeiras décadas do século XXI e a consolidação do projeto de ensino médio integrado: a esperança na corda bamba

O debate educacional que atravessou a Constituinte e a formulação da nova LDB não foi apenas uma questão técnica, mas uma batalha política e ideológica. De um lado, os setores comprometidos com a educação pública, unificada e omnilateral, buscavam romper com a herança da ditadura e consolidar um modelo formativo que articulasse ciência, cultura e trabalho, rompendo com a fragmentação e o caráter tecnicista herdado da ditadura militar. De outro, as forças do mercado, travestidas de modernização, insistiam em manter uma estrutura

dual, perpetuando a formação aligeirada para a classe trabalhadora e reservando o conhecimento mais elaborado para poucos. O Fórum em Defesa da Escola Pública²¹ encabeçou essa resistência, mas as disputas estavam longe de um desfecho.

Desde o Governo Sarney (1985-1990) estavam em curso desafios econômicos e sociais significativos no contexto da redemocratização do Brasil. Dentro desse cenário, a educação técnica foi vista como uma estratégia para impulsionar o desenvolvimento econômico, atendendo às demandas do mercado por mão de obra qualificada, e, ao mesmo tempo, como um instrumento de controle social, ao canalizar parte da juventude trabalhadora para uma formação mais voltada ao setor produtivo, reduzindo as pressões por acesso ao ensino superior. Conforme analisa Lauermann (2022), esse movimento revela a recorrente instrumentalização da educação profissional para fins econômicos e produtivistas, em detrimento de uma formação integral e emancipadora.

O Programa de Expansão e Melhoria da Educação Técnica (PROTEC) (1986-1989) foi uma das principais iniciativas desse período, com a promessa de criação de duzentas novas escolas técnicas federais. No entanto, apesar de sua projeção ambiciosa, sua implementação não ocorreu de forma integral. A materialização parcial do programa refletiu tanto as limitações orçamentárias do governo quanto os conflitos de interesses entre diferentes setores da sociedade, como grupos empresariais, que pressionavam por uma formação técnica mais alinhada às necessidades do mercado, e educadores progressistas, que defendiam uma formação mais ampla e crítica.

Um dos desdobramentos mais significativos desse período foi a conversão das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Esse processo representou não apenas uma ampliação da rede de ensino técnico, mas também a consolidação de um modelo educacional que buscava um equilíbrio entre formação técnica e ensino superior, embora as tensões entre diferentes concepções educacionais tenham permanecido. Enquanto setores progressistas viam a transformação dos CEFETs como uma oportunidade para superar a visão reducionista da educação técnica, grupos ligados ao setor produtivo continuavam a defender um ensino voltado essencialmente para as necessidades imediatas do mercado de trabalho, mantendo a lógica da formação aligeirada para a classe trabalhadora (Lauermann, 2022).

²¹ O Fórum em Defesa da Escola Pública foi um movimento formado por diversas entidades, intelectuais e educadores que, durante a Constituinte e a formulação da LDB, lutaram pela consolidação de um modelo educacional democrático, gratuito e de qualidade. O grupo se opôs às propostas neoliberais de privatização e segmentação do ensino, defendendo a escola pública como um direito universal e essencial para a construção da cidadania.

A pesquisa realizada por Evaldo Vieira (2015) revela que o cenário político brasileiro se acirrou com as eleições presidenciais de 1989, marcando a primeira eleição direta para presidente após a ditadura militar. A disputa revelou a existência de dois projetos societários antagônicos, que mobilizaram amplos setores da sociedade e evidenciaram as tensões entre diferentes interesses políticos e econômicos.

De um lado, a candidatura de Luiz Inácio Lula da Silva, apoiada por sindicatos, movimentos sociais e setores progressistas, representava uma alternativa ao modelo vigente, pautada na defesa da reforma agrária, da redistribuição de renda e da valorização do trabalho. Lula simbolizava a possibilidade de uma transformação estrutural na organização econômica e social do país, colocando em questão o domínio das elites tradicionais sobre o Estado e as políticas públicas.

Do outro lado, a candidatura de Fernando Collor de Mello foi construída a partir de uma forte aliança entre o grande capital e os principais grupos de comunicação, que o projetaram como o "caçador de marajás", um candidato moderno e supostamente desvinculado das velhas práticas políticas. Collor defendia a abertura econômica, a redução do papel do Estado e o alinhamento do Brasil às diretrizes neoliberais que já vinham sendo implementadas em diversos países. Sua eleição marcou a consolidação de um projeto que visava aprofundar a subordinação do país aos interesses das elites econômicas e às dinâmicas do capitalismo global.

No entanto, a implementação desse projeto encontrou obstáculos. O Plano Brasil Novo, também conhecido como Plano Collor, foi anunciado como uma solução para os problemas econômicos do país, mas se revelou desastroso. O confisco da poupança, a inflação persistente e a recessão econômica geraram uma rápida deterioração da popularidade do governo. Além disso, sua incapacidade de conduzir as privatizações e as reformas de maneira eficiente minou o apoio da base empresarial que o sustentava.

O enfraquecimento político de Collor culminou em um processo de impeachment em 1992, impulsionado por denúncias de corrupção e pela insatisfação generalizada. Seu colapso evidenciou as fragilidades do projeto neoliberal no Brasil naquele momento e abriu caminho para um novo período de disputas políticas sobre os rumos do país (Vieira, 2015, p. 450-507).

O governo de Itamar Franco (1992-1995), segundo Vieira (2015, p. 515-670), deu continuidade à orientação de ajuste estrutural, herdando um cenário de instabilidade política e econômica após o impeachment de Collor. Seu principal legado foi a implementação do Plano Real²², que conseguiu conter a hiperinflação e estabilizar a economia, criando as bases para o

²² O Plano Real, implementado em 1994, foi um conjunto de medidas econômicas que teve como principal objetivo o controle da hiperinflação no Brasil. Com a introdução da nova moeda, o real, e a adoção de um regime de

aprofundamento da agenda neoliberal durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A valorização da moeda e o controle inflacionário foram acompanhados por um conjunto de reformas que fortaleceram a lógica do Estado mínimo, com privatizações e redução de investimentos em áreas sociais (Vieira, 2015).

De acordo com Cechin e Pilatti (2023), no campo educacional, essa orientação se refletiu no fortalecimento do projeto tecnicista, que ganhou novo impulso com a Lei nº 8.948/1994. Essa legislação consolidou a conversão das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), um movimento iniciado no governo Sarney, e estruturou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. A medida reforçava a perspectiva de um ensino voltado para a formação de mão de obra, alinhado às demandas do mercado e afastado de uma concepção mais ampla e crítica da educação.

Essa tendência se aprofundou nos anos seguintes, com políticas que reforçaram a segmentação do ensino, reservando o acesso à educação superior para uma parcela reduzida da população e consolidando a educação técnica como um caminho prioritário para a classe trabalhadora.

Conforme destacam Cechin e Pilatti (2023), com a ascensão de Fernando Henrique Cardoso, a agenda neoliberal foi aprofundada, promovendo uma reforma do Estado que reduzia direitos sociais e submetia a educação aos interesses do capital internacional. Sob a gestão de Paulo Renato de Souza no MEC, a dualidade estrutural do ensino foi formalizada pelo Decreto nº 2.208/1997, que separava a formação geral da educação profissional e impunha uma concepção funcionalista ao ensino técnico.

O embate educacional reflete uma estrutura mais ampla de dependência e subordinação do Brasil no sistema capitalista global. Como apontado por Francisco de Oliveira, o país se constrói como um “ornitorrinco” (Oliveira, 2003), um híbrido disfuncional e contraditório onde coexistem inovação tecnológica e extrema desigualdade, sofisticados mecanismos de acumulação e brutais processos de exclusão. A educação, nesse contexto, não escapa à lógica da mercantilização. A “qualidade total” defendida pelos organismos internacionais é, no fundo, a eficiência produtiva dentro da engrenagem capitalista, enquanto o discurso da modernização da educação oculta sua instrumentalização para a reprodução da precarização do trabalho (Cechin; Pilatti, 2023).

estabilização baseado na âncora cambial, o plano conseguiu reduzir drasticamente a inflação e restabelecer a previsibilidade econômica no país. Seus efeitos foram determinantes para a consolidação de políticas neoliberais nos anos seguintes.

A educação, nesse cenário, oscila entre a promessa de inclusão e a instrumentalização para atender às demandas do mercado. As reformas educacionais das últimas décadas demonstram que a qualidade da educação é, em última instância, determinada pelo projeto societário que se busca consolidar. No caso brasileiro, a lógica da subordinação ao capital tem prevalecido, resultando em um sistema que perpetua a exclusão e restringe o acesso ao conhecimento crítico e emancipador.

O Estado brasileiro, marcado por um capitalismo dependente e uma burguesia associada ao grande capital internacional, mantém sua tradição de contenção dos avanços sociais. O que está em jogo não é apenas a configuração do ensino técnico, mas a própria concepção de sociedade que se quer construir. A educação, assim, continua sendo um espaço de conflito, ora tensionado pelo projeto emancipador, ora refuncionalizado para manter as estruturas de poder intactas.

O avanço do neoliberalismo durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) aprofundou a dependência do Brasil em relação ao mercado, promovendo a adoção de políticas neoliberais que, sob o pretexto de ajustes estruturais, intensificaram o processo de privatização. Seguindo a cartilha do liberalismo ortodoxo, essa agenda reduziu a sociedade a um conjunto de consumidores e deslocou a centralidade do Estado na garantia de direitos sociais. Nesse modelo, o indivíduo deixa de estar submetido às regras sociais e passa a ser regido pelas dinâmicas de mercado. A educação, por sua vez, perde sua configuração como um direito social subjetivo e passa a ser tratada como um serviço ofertado por um mercado especializado (Vieira, 2015).

Em janeiro de 2003, com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva, primeiro presidente do Partido dos Trabalhadores no Brasil, tem início uma política que visa, se não barrar o avanço do neoliberalismo, mitigar seus estragos na esfera social. Por diferentes razões e determinações, o governo não se desvinculou de todo do projeto neoliberal em curso, embora tenha havido avanços e inovações.

a despeito da continuidade no essencial da política macroeconômica, a conjuntura desta década se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos, tais como: retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo (Frigotto, 2011, p. 240).

O Partido dos Trabalhadores tinha, historicamente, forte ligação com os movimentos populares e estava à frente do movimento dos educadores, propondo mudanças nos rumos da política educacional. Foi a partir da ascensão do governo Lula em 2003 que as políticas educacionais ganharam novas forças e voltaram a ser discutidas por grupos de base e pelos intelectuais, numa disputa sempre intensa pelos ideais de educação.

Embora os movimentos do governo Lula fossem deixando claro que as linhas básicas de ação governamental, tanto em política educacional quanto no âmbito da política econômica, não seriam alteradas, as medidas tomadas continham avanços e inovação, ainda que não fossem capazes de se desvincular do espírito que conduziu as iniciativas de reforma educativa dos governos anteriores.

Nos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), apesar da promessa de revogação do Decreto nº 2.208/1997, o que ocorreu foi a substituição pelo Decreto nº 5.154/2004. Embora essa mudança tenha trazido avanços com a implementação do ensino médio integrado, não foi suficiente para romper com a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro. A criação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) representou um espaço institucional relevante para o fortalecimento da educação técnica, mas a disputa em torno da concepção de formação humana omnilateral permaneceu tensionada entre as intenções políticas dos governos e as limitações impostas pelo Estado.

Um dos grandes avanços do governo Lula foi a criação da Rede Federal de Educação e Tecnológica, uma demanda histórica que vinha se arrastando desde a década de 1930, quando a proposta de Ensino Médio (ou secundário) para os filhos das classes trabalhadoras, como possibilidade de ensino integrado numa perspectiva humanista, oferecendo tanto o ensino técnico quanto o propedêutico. Para compreender como se chegou à proposta do governo Lula é fundamental analisar os determinantes dessa história. O Artigo 2º da Lei 11.892 de 28 de dezembro de 2008, que institui sua criação, prevê que:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008).

Diretora de Políticas e Articulação Institucional na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, no período do 2005 a 2007, Jaqueline Moll afirma ter se dedicado

[...] à tentativa de construir políticas públicas que pudessem romper com as discontinuidades e assegurar aos jovens e adultos deste país acesso público, gratuito e de qualidade e oportunidades educativas sérias que (re)compusessem trajetórias escolares, interrompidas pelo quadro crônico de fracasso da escola pública e, ao

mesmo tempo, que oportunizassem formação profissional e tecnológica plena, na perspectiva de uma inclusão social emancipatória (Moll, 2010, p. 19).

O ensino médio se constituiu historicamente no Brasil a partir da divisão histórica de uma sociedade dividida em classes sociais, já que, desde o surgimento da primeira iniciativa estatal nessa área até o presente, sempre se constituíram duas redes, uma profissional e outra de educação geral, para atender às necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho. Os estudos de Kuenzer (2007, p. 26) dão conta de que essa ambiguidade no ensino secundário, agora chamado Ensino Médio, que ao mesmo tempo tem de preparar para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos, tem sido apontada por especialistas e pelos textos oficiais como a raiz dos males dessa etapa do ensino. Essa ambiguidade, no entanto, não é apenas um problema educacional, mas essencialmente uma questão política, porquanto o acesso a esse nível de ensino e a natureza da formação por ele oferecida – acadêmica ou profissionalizante – inscrevem-se no âmbito da concepção de sociedade e das relações de poder típica de uma sociedade dividida em classes sociais, às quais se atribui ou o exercício das funções intelectuais ou o exercício das funções instrumentais. Deste modo, conforme Kuenzer (2007, p. 25), o grande desafio está em formular uma concepção de Ensino Médio capaz de articular essas duas dimensões de maneira integrada e equitativa. Esse impasse reflete as contradições estruturais do sistema educacional brasileiro e evidencia a necessidade de políticas públicas que superem a fragmentação histórica dessa etapa do ensino.

Certamente um dos grandes dilemas do Ensino Médio no Brasil recai sobre o público a ser atendido nesta etapa de ensino e a legitimidade do ingresso e permanência desses alunos na escola, reproduzindo a lógica dual e excludente da sociedade brasileira e reafirmando a organicidade da concepção de Ensino Médio ao projeto dos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais. A dualidade estrutural, que é originada na estrutura de classes, não pode ser resolvida no âmbito instrumental ou por meio de projetos político-pedagógicos destinados às escolas, pois, no limite, “a efetiva democratização da educação só será possível com a efetiva democratização da sociedade, em outro modo de produção” (Kuenzer, 2007, p. 33).

Não basta estabelecer por decreto que a dualidade estrutural foi superada com a constituição de uma rede única, pois, “a dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, através de uma nova concepção, ou é ingenuidade ou é má-fé”.

Essa solução fácil, porque formal e restrita ao âmbito do pedagógico, não é suficiente para transformar a realidade de uma sociedade dividida na qual crescem as exclusões na mesma proporção que diminuem os recursos públicos que permitiriam a

formulação das políticas e projetos necessários à garantia dos direitos mínimos de cidadania. Pelo contrário, é uma solução ideológica porque desconsidera a realidade brasileira, com sua carga de especificidades e desigualdades regionais decorrentes de um modelo de desenvolvimento desequilibrado, que reproduz internamente as mesmas desigualdades e desequilíbrios que ocorrem entre os países, no âmbito da internacionalização do capital (Kuenzer, 2007, p. 35).

O real nos mostra que o acesso aos cursos que exigem tempo integral, escolaridade anterior de excelência e manutenção financeira na escola é reservado àqueles de renda mais alta, ressalvadas algumas exceções que continuam servindo de confirmação da tese da meritocracia. Neste sentido, o Ensino Médio afirma-se como um imenso contingente de jovens que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais. Para alguns jovens, o Ensino Médio é *mediação necessária* para o mundo do trabalho e até mesmo condição de sobrevivência, a articulação do núcleo comum com cursos profissionais pode significar o futuro emprego e, muitas vezes, condição necessária para continuidade dos estudos. Para a maioria dos jovens da classe trabalhadora, o exercício de um trabalho digno será a única possibilidade de continuar seus estudos em nível superior; portanto é desejável que o Ensino Médio responda ao desejo de atender tanto a demanda do acesso ao trabalho, quanto favorecer a continuidade de estudos, com a oferta de cursos de qualidade e com compromisso ético e social.

Este balanço da escola pública e do ensino médio em especial, no século XX e os primeiros anos do século XXI, revela o retrato de uma dívida perversa que se constitui numa forte negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros. Por estar inserida e ser produto de relações sociais determinadas, este retrato precisa ser compreendido no interior da especificidade do projeto capitalista de sociedade que foi sendo construído no Brasil: um longo processo de colonização econômica, político, social e cultural, sendo a última sociedade ocidental a declarar o fim da escravização. A síntese do processo histórico construído no Brasil se define por um tipo de desenvolvimento que se constituiu pela desigualdade e dela se alimenta.

Frigotto (2005) nos lembra que é preciso se implicar política e eticamente se desejarmos ter um ensino integrado, capaz de, senão romper, pelo menos colocar em questão cotidianamente as contradições de uma educação comprometida com a superação das desigualdades.

O avanço das possibilidades do ensino médio integrado, entendendo-o como uma imposição de uma travessia contraditória, e a criação de possibilidade do ensino médio unitário e politécnico, demandam força e vontade política para romper com a modernização conservadora, a democracia restrita e as estratégias de revolução passiva que marcam nossa história. Trata-se, portanto, de um projeto societário que efetive as reformas estruturais sempre proteladas em nossa sociedade (Frigotto, 2005, p. 20).

A integração do ensino médio com o ensino técnico profissional, em seus sentidos epistemológico, filosófico e político, precisa ser entendida como uma *travessia às condições utópicas* (Ramos, 2010, p. 54). Assim, o projeto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que visa ofertar ensino médio integrado ao profissional, tem a intenção de proporcionar aos estudantes uma formação que possibilite o exercício produtivo, compreendendo os fundamentos da vida produtiva em geral e das relações sociais nas quais ela se insere. Se esse projeto de sociedade, construído por meio de uma educação emancipatória não se realiza em uma esfera política favorável, significa dizer que

O fracasso dessa promessa é mais que o fracasso do governo. É abortar um século de lutas de forças heterogêneas para construir, no mínimo um projeto de desenvolvimento nacional popular de inclusão da grande maioria dos brasileiros nos direitos sociais básicos e atender a suas necessidades humanas de uma vida digna (Frigotto, 2005, p. 20).

A dualidade entre formação humana e formação para o mercado de trabalho reflete uma sociedade capitalista onde se produzem relações sociais e produtivas com a finalidade de valorização do capital. Neste sentido não há possibilidade de práticas pedagógicas autônomas, mas contraditórias, cuja direção depende e determinações estruturais e opções políticas que definem os projetos, financiamentos e formas de gestão. Entretanto, as contradições não são capazes de resolver por si o problema da inclusão de trabalhadores no mercado por meio de uma qualificação precarizada que apenas atende às demandas da acumulação flexível.

Nesse contexto, torna-se imprescindível interrogar o papel que os Institutos Federais podem desempenhar no enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais, especialmente diante das contradições impostas pelo avanço do projeto neoliberal. A indagação que se impõe é se essas instituições, concebidas como políticas públicas de democratização do acesso à educação técnica e tecnológica, têm conseguido realizar o duplo desafio de formar para o mundo do trabalho e, simultaneamente, promover uma formação humana integral com vistas à emancipação social.

É necessário tensionar os limites e as possibilidades da escola pública federal enquanto espaço de disputa, onde se entrelaçam projetos de adaptação à lógica do capital e projetos de transformação social. É nesse terreno instável que se atualizam as lutas históricas pela educação como direito e como prática de liberdade. Especialmente quando se toma em conta que a partir de 2016, o Brasil mergulhou em um novo ciclo de ofensiva neoliberal, impulsionado pelo golpe jurídico-parlamentar-midiático que destituiu a presidenta democraticamente eleita. Esse marco representou o endurecimento de um projeto de Estado mínimo, que atinge de forma brutal a educação pública, não apenas pelo corte de recursos, mas também pela tentativa de deslegitimar

seu papel social e crítico. É nesse contexto que se aprofunda o tensionamento vivido nos Institutos Federais, entre a promessa de inclusão e a realidade da precarização, entre a formação emancipatória e a adaptação ao mercado.

1.8 O golpe jurídico-militar-midiático de 2016 e a radicalização neoliberal na educação

A partir do golpe parlamentar-jurídico-midiático de 2016, que culminou na destituição da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), o Brasil passou por um processo de aprofundamento das políticas neoliberais, atingindo diretamente as políticas sociais, em especial a educação pública. Esse contexto marca um retrocesso significativo na história da educação brasileira, caracterizado pelo sucateamento das instituições de ensino, pelo avanço da privatização e pela ascensão de movimentos neoconservadores que passaram a influenciar a gestão e o conteúdo curricular das escolas. Significa um recrudescimento do neoliberalismo, com incisivo discurso de ineficiência do Estado, de drástica redução das despesas públicas, de legitimação do Estado não intervencionista em detrimento do crescimento econômico e do processo de acumulação do capital pela classe dominante. Ao golpe se seguiu uma severa repressão às diversas formas de solidariedade criadas no âmbito dos movimentos trabalhistas e sociais urbanos, como os sindicatos e associações, que ameaçam o poder arbitrário dessas elites e governos autoritários.

A Emenda Constitucional 95/2016, conhecida como "Teto dos Gastos Públicos" ou "PEC do fim do mundo", foi um dos principais instrumentos utilizados para restringir o financiamento das políticas públicas, congelando investimentos em saúde, educação e serviço social por 20 anos, assim como o salário dos servidores públicos municipais, estaduais e federais, pelo mesmo período. Como apontam Campello; Gentili; Rodrigues (2018), essa medida compromete a expansão do ensino público, agrava as desigualdades educacionais e fortalece o setor privado, que passa a se apresentar como alternativa diante da precarização das escolas públicas. A restrição orçamentária resultante dessa emenda teve desdobramentos significativos, como a redução de programas de assistência estudantil, incluindo transporte e alimentação, dificultando a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social. Além disso, abriu espaço para a ampliação das parcerias público-privadas, favorecendo a transferência de serviços educacionais para organizações privadas e intensificando a lógica mercantil da educação (Campello; Gentili; Rodrigues, 2018).

Outro impacto direto foi a precarização da formação docente. O desfinanciamento afetou universidades públicas e programas de pesquisa, comprometendo a qualidade da formação de professores e a produção de conhecimento sobre educação pública. Além disso, a

sobrecarga dos professores, a falta de infraestrutura adequada e a intensificação da terceirização no ensino básico e superior se tornaram problemas recorrentes, evidenciando um processo de deterioração das condições de trabalho na educação pública.

Outro aspecto fundamental desse período foi a Reforma do Ensino Médio, aprovada pela Lei 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio (NEM). Segundo Frigotto (2016), essa reforma representa a reconfiguração do ensino médio sob a ótica do neoliberalismo, esvaziando a formação crítica e humanística dos estudantes e privilegiando itinerários formativos voltados ao mercado de trabalho. Frigotto (2016) argumenta que essa reforma intensifica a dualidade estrutural do ensino médio brasileiro, reforçando a separação entre uma formação técnico-instrumental para os filhos da classe trabalhadora e uma formação acadêmica mais ampla para as elites. Além disso, o autor destaca que a flexibilização curricular resultante do NEM compromete a educação politécnica e a visão crítica dos estudantes, priorizando um ensino voltado ao imediatismo do mercado de trabalho em detrimento de uma formação cidadã e emancipatória.

Esse processo, segundo Frigotto (2016), faz parte de uma agenda neoliberal que reduz o papel da educação ao treinamento de mão de obra barata, em sintonia com as demandas empresariais e o desmonte da educação pública. Segundo Frigotto (2016)

A reforma de ensino médio proposta pelo bloco de poder que tomou o Estado brasileiro por um processo golpista, jurídico, parlamentar e midiático, liquida a dura conquista do ensino médio como educação básica universal para a grande maioria de jovens e adultos, cerca de 85% dos que frequentam a escola pública.

Uma agressão frontal à constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes da Educação Nacional que garantem a universalidade do ensino médio como etapa final de educação básica. Os proponentes da reforma, especialistas analfabetos sociais e doutores em prepotência, autoritarismo e segregação social, são por sua estreiteza de pensamento e por condição de classe, incapazes de entender o que significa educação básica. E o que é pior, se entende não a querem para todos.

Com efeito, por rezarem e serem coautores da cartilha dos intelectuais do Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio etc., seus compromissos não são com direito universal à educação básica, pois a consideram um serviço que tem que se ajustar às demandas do mercado. Este, uma espécie de um deus que define quem merece ser por ele considerado num tempo histórico de desemprego estrutural. O ajuste ou a austeridade que se aplica à classe trabalhadora brasileira, da cidade e do campo, pelas reformas da previdência, reforma trabalhista e congelamento por vinte anos na ampliação do investimento na educação e saúde públicas, tem que chegar à escola pública, espaço onde seus filhos estudam.

Também retrocede e torna, e de forma pior, a reforma do ensino médio da ditadura civil militar que postulava a profissionalização compulsória do ensino profissional neste nível de ensino. Piora porque aquela reforma visava a todos e está só visa os filhos da classe trabalhadora que estudam na escola pública. Uma reforma que legaliza o apartheid social na educação no Brasil (Frigotto, 2016, p. 329-330).

Essa perspectiva tem implicações diretas para os Institutos Federais (IFs), que foram concebidos justamente com a proposta de ensino médio integrado à formação técnica e tecnológica, em uma visão que articula conhecimentos gerais e profissionais de forma não

fragmentada. A reforma, ao flexibilizar os itinerários formativos e reduzir a carga horária de disciplinas fundamentais, atinge o cerne do projeto dos IFs, ameaçando sua identidade institucional e pedagógica. Além disso, o modelo proposto pelo NEM desconsidera a concepção de formação humanística e cidadã presente no projeto original dos Institutos Federais, enfraquecendo sua capacidade de oferecer uma educação que supere a lógica meramente instrumental e mercadológica.

Ao enfatizar a noção de "empreendedorismo de si", essa reforma transfere ao indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, mascarando as determinações estruturais da desigualdade social (Dardot & Laval, 2016). Como resultado, observa-se um enfraquecimento da escola enquanto espaço de formação crítica e cidadã, alinhando-se a um modelo educacional voltado para a precarização do trabalho e a intensificação das desigualdades sociais.

Paralelamente ao avanço neoliberal, observamos a ascensão de movimentos neoconservadores que buscaram impor uma agenda política baseada no controle ideológico das escolas. O movimento "Escola Sem Partido", apesar de sua não efetivação legal, exerceu um papel significativo na perseguição de professores e na restrição da liberdade de cátedra. A proposta desse movimento se fundamenta na ideia de uma suposta neutralidade política, mas, na prática, atua como um mecanismo de censura e de repressão ao pensamento crítico dentro do ambiente escolar.

Outro fenômeno que se intensificou foi a militarização das escolas públicas, especialmente nos estados governados por lideranças alinhadas à direita política. Esse processo impõe um modelo disciplinador de educação que reduz a participação democrática da comunidade escolar e reforça um viés autoritário na gestão escolar. Como apontam Alves e Toschi (2019), a militarização das escolas públicas brasileiras conduz a uma lógica de segurança em detrimento de uma lógica educacional, impactando práticas pedagógicas e a gestão democrática.

Alves e Ferreira (2019) analisam a experiência de uma escola militarizada em Goiás e destacam que essa transformação resultou em um modelo de escolarização excludente, que exigia contribuições financeiras das famílias, comprometendo o acesso universal à educação pública gratuita. Além disso, a militarização limitou a participação democrática e reforçou desigualdades estruturais na comunidade escolar.

A expansão desse modelo, conforme Alves e Toschi (2019), demonstra uma tendência de retrocesso nas políticas educacionais, configurando uma violação do direito à educação e mobilizando resistências em defesa da gestão democrática da educação pública.

Dessa forma, como afirmam Lombardi e Lima (2018), os desdobramentos do golpe de 2016 aceleraram o desmonte da educação pública, intensificando tanto as lógicas neoliberais de mercado quanto as interferências neoconservadoras no ambiente escolar. Esse período representa um dos momentos de maior ameaça à concepção de escola democrática e inclusiva no Brasil, aprofundando desigualdades e comprometendo o papel social da educação pública como ferramenta de emancipação e transformação social.

Nesse cenário de retrocessos e disputas, torna-se necessário compreender que os ataques à educação pública não ocorrem sem resistência. A trajetória da escola pública brasileira, especialmente no ensino médio, é marcada por avanços conquistados sob forte pressão de movimentos sociais, educadores e da própria classe trabalhadora. Mesmo com os impactos do golpe de 2016 e o avanço das políticas neoliberais e neoconservadoras, persistem forças sociais que reivindicam uma educação pública de qualidade, laica, inclusiva e socialmente referenciada. Essa tensão permanente entre retrocessos impostos e conquistas sociais permite afirmar que a história da educação pública no Brasil é, ao mesmo tempo, expressão das contradições do capitalismo e resultado de lutas coletivas por justiça social.

Ao final, é possível afirmar que, ao longo do século XX e início do XXI, ocorreram importantes conquistas no que se refere ao acesso à educação pública de nível médio, com destaque para a universalização do ensino e a consolidação dos Institutos Federais. Tais avanços, embora relevantes, revelam-se insuficientes diante da permanência da dualidade estrutural da educação brasileira, que mantém um ensino de qualidade voltado para as elites e outro, precário e instrumentalizado, para as classes populares.

Ainda assim, a classe trabalhadora tem tido um papel ativo na construção da escola pública. Por meio de lutas coletivas em sindicatos, movimentos sociais, fóruns e conferências, tem pressionado o Estado a garantir o direito à educação, ampliando o acesso e tensionando os rumos das políticas públicas. Os próprios Institutos Federais são fruto dessas disputas e, apesar das tensões que os atravessam, carregam consigo a marca da luta por uma escola pública de qualidade, inclusiva e com potencial emancipador atualizando as contradições dos desenvolvimentos do capital e do trabalho.

Nesse percurso de lutas e contradições, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como possibilidade de resposta às históricas reivindicações da classe trabalhadora por uma escola pública que unifique formação geral e técnica, sem abrir mão do compromisso com a inclusão e a transformação social. A próxima seção se debruça sobre a constituição desses Institutos, analisando seus princípios fundantes, seu papel na política educacional brasileira e, sobretudo, os caminhos percorridos pelos estudantes que neles

ingressam. Trata-se de compreender como essas instituições se configuram como espaços de travessia, tensionados entre projetos de adaptação à lógica do mercado e projetos de emancipação.

Seção 2

Institucionalização de um projeto de educação profissional: o caminho e as pedras

*No meio do caminho tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 No meio do caminho tinha uma pedra
 (...)*

*Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 Tinha uma pedra*

(Carlos Drummond de Andrade)

A concepção de politecnia desenvolvida por Marx e Engels (1866; 1875) e o projeto de escola unitária proposto por Gramsci (2000a; 200b) convergem na crítica à formação unilateral imposta pelo modo de produção capitalista. Ambos os conceitos propõem a superação da cisão entre trabalho manual e intelectual, técnica e cultura, visando uma formação omnilateral que prepare o ser humano para a vida plena em sociedade. Essa convergência é analisada por Moura *et al* (2015), que contribui significativamente para o aprofundamento teórico desses fundamentos no campo da educação profissional e tecnológica.

Em Marx (1866), a educação politécnica é entendida como parte da formação omnilateral do ser humano. Nas *Instruções para os delegados do Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores* (1866), o autor propõe uma formação que integre educação intelectual, física e tecnológica. Essa proposta é reafirmada em *O Capital* (1996), ao argumentar que o desenvolvimento da grande indústria exige trabalhadores versáteis, capazes de alternar entre diversas funções sociais. Segundo Moura *et al.* (2015), Marx vê na politecnia não apenas a preparação técnica, mas um caminho para a elevação cultural e intelectual da classe operária, uma formação que permitiria colocá-la “acima do nível das classes superior e média” (Marx, 1982a, *apud* Moura *et al.*, 2015, p. 1060).

Gramsci (2000a), por sua vez, ao propor a escola unitária, enfatiza a centralidade da cultura e da formação humanística. Para ele, o objetivo da educação deve ser desenvolver a autonomia intelectual e prática dos estudantes, possibilitando sua inserção crítica e ativa na sociedade (Gramsci, 2000a *apud* Moura *et al.*, 2015). Moura reconhece essa aproximação ao afirmar que Gramsci aprofunda a dimensão cultural da politecnia marxiana, realçando seu caráter formativo e humanizador. Como destaca Manacorda (2007, p. 137, *apud* Moura *et al.*, 2015, p. 1068), tanto em Marx quanto em Gramsci, “a formação cultural, humanística, técnica

e científica não se separa, mas se articulam como expressão de um mesmo projeto emancipatório”.

Tanto a politecnia quanto a escola unitária rejeitam a profissionalização precoce da juventude trabalhadora. Moura *et al.* (2015) destaca que essas concepções não negam a existência da formação técnica, mas a subordinam a uma base comum de formação integral, a ser garantida a todos. Isso não ignora, contudo, as contradições da realidade concreta, especialmente em países periféricos como o Brasil, onde a desigualdade social força adolescentes a buscar inserção no mundo do trabalho desde muito cedo. Nesse contexto, o autor defende que o ensino médio integrado capaz de articular formação geral e técnica pode funcionar como *gérmen* de uma futura educação politécnica plena.

Ao analisar a obra de Marx e Engels e Gramsci à luz das determinações históricas, Moura *et al.* (2015) argumentam que tanto a politecnia quanto a escola unitária só podem se realizar plenamente em uma nova sociedade, pós-capitalista. Ainda assim, defendem que é possível e necessário “plantar as sementes” dessas concepções na travessia entre o presente e o futuro, por meio de políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação humana.

Portanto, longe de serem propostas utópicas ou inatingíveis, a politecnia e a escola unitária representam fundamentos teóricos e ético-políticos para a construção de uma educação pública, democrática e crítica. Suas aproximações e complementaridades revelam um horizonte de transformação capaz de superar a fragmentação e o utilitarismo presentes nos sistemas educacionais subordinados à lógica do capital.

A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), especialmente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), representou um inegável avanço no âmbito do ensino profissional no Brasil, especialmente pela proposta de oferecer uma educação omnilateral, integral, humanista e politécnica de forma pública, gratuita e igualitária sob responsabilidade do Estado. Essa proposta apresenta uma concepção radicalmente diferente do que até então se aplicava em um ensino médio profissionalizante, caso em que a “profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo” (Saviani, 2007, p. 161).

Contudo, para além de propostas e diante de uma conjuntura de recrudescimento do neoliberalismo em um país periférico dependente como o Brasil, cabe questionar os caminhos e descaminhos do ensino médio integrado predominante. O que está em disputa é, de um lado,

uma perspectiva de formação integral para a emancipação em que o trabalho, como princípio educativo, é fundamental e, de outro lado, uma formação técnica visando a qualificação da mão de obra para o mercado e empregabilidade.

A realidade socioeconômica e educacional brasileira impõe desafios estruturais que afetam diretamente os jovens das classes populares, levando muitos a ingressarem no mercado de trabalho antes dos 18 anos de idade. Nesse contexto, é fundamental reafirmar que o ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, na perspectiva da *escola unitária*²³ defendida por Gramsci (1979), pode representar um caminho concreto para a formação integral e emancipadora desses jovens. Trata-se de compreender se, e em que medida, os Institutos Federais podem superar a lógica excludente da educação tradicional e oferecer oportunidades reais de ascensão social e desenvolvimento humano.

O modo como os indivíduos produzem a vida determina aquilo que são, afirmavam Marx e Engels (1974): “tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim são. O que são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem” (Marx e Engels, 1974, p. 19). Fica claro, portanto, que é o trabalho e pelo trabalho, enquanto objetivação humana em condições determinadas, que se define a essência humana. Contudo, as determinações do mundo do capital e do trabalho, em uma sociedade dividida em classes, implicam projetos e modalidades distintas de educação: uma voltada à classe proprietária e outra aos não-proprietários, os trabalhadores.

A história da educação indica claramente que a disputa política direta entre um projeto de formação humanística e os interesses da acumulação capitalista tem demonstrado a força de um modelo educacional que defende uma formação aligeirada capaz de entregar profissionais funcionais ao mercado de trabalho e com o atendimento das demandas e dos interesses da acumulação. Ao tempo, políticas governamentais não raramente apontam posições e interesses contraditórios que, embora indiquem algum compromisso com a formação humana integral, acabam por ceder aos interesses do capital, inclusive com financiamento de políticas de formação de trabalhadores nas redes privadas de educação.

Essas contradições históricas na esfera educacional não se originam na escola, mas decorrem de uma sociedade estruturada sobre a contradição fundamental entre os interesses do capital e do mundo do trabalho. Portanto, a superação dessas contradições não depende exclusivamente do sistema educacional, uma vez que este é condicionado pelo próprio modo

²³ “O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo” (Gramsci, 1979, p. 125).

de produção social. No entanto, cabe à educação atuar dentro dessas contradições do modelo hegemônico, promovendo movimentos capazes de contribuir para a superação da dualidade entre formação integral e profissional.

Não é possível, portanto, analisar a questão educacional descolada da realidade em que ela se insere, uma vez que a instituição escolar é, hoje como antes, espaço privilegiado de formação. Com os desenvolvimentos do capitalismo, a escola se tornou funcional para a manutenção e o funcionamento do aparato social, especialmente quando a divisão entre o trabalho intelectual e trabalho manual se constitui enquanto estratégia fundamental de subordinação. Dessa forma, a oferta de ensino médio integrado ao profissional está fortemente atravessada por essa disputa que ora avança timidamente em direção à formação humanística, ora se subordina aos interesses do capital que até então tem se mantido hegemônico e vitorioso.

2.1 O trabalho como princípio educativo: “*No meio do caminho*”

A concepção de trabalho como princípio educativo constitui um dos pilares teórico-políticos mais relevantes no projeto de formação humana integral defendido por instituições como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa ideia, profundamente enraizada na tradição marxista, especialmente em autores como Marx, Gramsci e seus intérpretes contemporâneos, articula trabalho, ciência, cultura e tecnologia como dimensões inseparáveis do processo formativo dos sujeitos. Como afirmam Marx e Engels (1846), é a produção dos meios de vida que distingue os homens dos animais e inaugura, historicamente, a condição humana:

Pode-se referir a consciência, a religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta distinção só começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida, passo em frente que é consequência da sua organização corporal. Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material (Marx Engels, 1846, s.p.)

Para se construir uma *escola unitária*, é necessário compreender o trabalho não apenas como instrumento de inserção produtiva, mas como princípio educativo emancipador, uma mediação ontológica e histórica entre o ser humano e o mundo. Este é o caminho. No entanto, ao mesmo tempo em que essa proposta busca a formação omnilateral, ela se realiza sobre terreno incerto. No meio do caminho há pedras: obstáculos políticos, institucionais e ideológicos que tensionam e, muitas vezes, desfiguram a concepção de trabalho como eixo da formação integral. A imagem da pedra torna-se, aqui, uma metáfora das contradições que

permeiam a luta por uma educação comprometida com a emancipação humana em uma sociedade regida pela lógica do capital.

Segundo Saviani (2007), o trabalho, enquanto categoria fundante do ser social, deve estar no centro do processo educativo. Isso implica não apenas utilizar o trabalho como meio de inserção produtiva no mercado, mas compreendê-lo em sua dimensão ontológica, como atividade humana criadora de si e do mundo. É nesse sentido que o trabalho educativo deve ser pensado: como um princípio formativo, e não meramente instrumental.

Para Frigotto (2005), essa concepção rompe com a dualidade entre trabalho manual e intelectual e permite vislumbrar uma educação que supere a lógica fragmentada e utilitarista imposta pelas demandas do capital. A educação, assim concebida, deve preparar os sujeitos para compreender criticamente o mundo, e não apenas para adaptar-se a ele.

A defesa dessa perspectiva está na base da proposta de ensino médio integrado dos Institutos Federais. Ciavatta e Ramos (2012) destaca que o ensino técnico integrado à formação geral não deve ser entendido como soma de componentes curriculares, mas como uma integração orgânica entre diferentes formas de conhecimento, tendo o trabalho como eixo estruturante.

Contudo, essa proposta formativa não está isenta de contradições. Em muitos contextos, observa-se o tensionamento entre a formação integral e a lógica das competências e da empregabilidade, imposta por políticas públicas que reduzem a função da educação à preparação para o mercado de trabalho. É nesse ponto que a crítica de autores como Moura *et al* (2015) se torna central. Para ele o avanço da educação profissional na rede federal, especialmente após a criação dos IFs pela Lei nº 11.892/2008, foi acompanhado de um deslocamento das discussões pedagógicas para questões administrativas, gerando o risco de esvaziamento político do projeto formativo emancipador.

Essas análises evidenciam a atualidade do debate sobre o trabalho como princípio educativo, especialmente em tempos de reestruturação produtiva, automação e precarização do trabalho. Os IFs, ao adotarem a proposta de ensino médio integrado, podem ser espaços privilegiados de resistência e criação de alternativas pedagógicas que, mesmo sob as determinações do capital, apostem na emancipação dos sujeitos.

Dessa forma, a efetivação do trabalho como princípio educativo nos IFs exige não apenas compromisso institucional, mas também luta política, reflexão crítica e constante tensionamento frente às investidas neoliberais que tentam subverter seu sentido original. A materialização dessa concepção depende, portanto, de um projeto coletivo que articule prática social e formação crítica em favor da classe trabalhadora.

2.2 A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: “No meio do caminho tinha uma pedra”

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, consolidada com a criação dos Institutos Federais por meio da Lei n. 11.892/2008, representou uma inflexão significativa na política educacional brasileira. Essa iniciativa do Estado brasileiro levou instituições de reconhecida qualidade para regiões periféricas e distantes dos grandes centros urbanos, ampliando o acesso de setores historicamente excluídos à educação pública de qualidade. Em um país marcado por profundas desigualdades, essa interiorização se configura como uma importante estratégia de democratização do ensino.

Entretanto, como no poema de Drummond, a pedra no meio do caminho remete aqui às contradições, disputas e obstáculos enfrentados na materialização de um projeto educacional de perspectiva omnilateral. A promessa de uma formação integral, humanista e emancipadora, ainda que presente nas diretrizes fundantes dos Institutos Federais, foi tensionada por um contexto político e econômico marcado pelo avanço do neoliberalismo, pela tecnocratização da gestão e pela instrumentalização do conhecimento voltado à empregabilidade.

Como aponta Moura *et al* (2015), essa expansão, embora positiva, foi acompanhada por tensões e contradições que limitam seu potencial transformador. Inicialmente, os debates em torno da função social da Rede Federal concentravam-se na defesa da formação humana integral, especialmente através do ensino médio integrado, incluindo a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com a consolidação dos IFs, contudo, houve um deslocamento do foco para questões organizativas, como estrutura física, ocupação de cargos e gestão administrativa, em detrimento da elaboração de projetos pedagógicos fundamentados e sintonizados com as especificidades socioeconômicas locais e regionais.

Esse processo se deu em meio a um discurso oficial de “apagão de mão de obra qualificada”, que fortaleceu a lógica da profissionalização acelerada voltada às demandas imediatas do mercado. Nesse contexto, como destaca Moura *et al* (2015), o projeto formativo dos IFs passou a ser tensionado entre a afirmação da perspectiva integral, politécnica e omnilateral e a negação desse projeto, em nome de uma educação instrumental a serviço das exigências do capital.

Assim, a disputa pelo sentido da educação pública no Brasil, especialmente nos IFs, é expressão da luta entre diferentes projetos societários. De um lado, há a concepção de formação que busca a superação da dualidade histórica entre educação básica e profissional, tendo o

trabalho como princípio educativo e os eixos ciência, tecnologia, cultura e política como estruturantes do currículo. De outro, há a tentativa constante de capturar esses espaços públicos para atender aos interesses imediatos do mercado de trabalho, como se fossem apenas “escolas de ofício” reeditadas sob nova roupagem.

A formação humana integral proposta pelos IFs enfrenta diversos obstáculos: enquanto setores conservadores atacam essa proposta por tentar confrontar o modelo academicista liberal, setores progressistas, por vezes, a acusam de ceder aos interesses do capital. O enfraquecimento de uma disputa efetiva em torno de um projeto formativo emancipador por parte dos intelectuais, movimentos sociais e entidades representativas da classe trabalhadora permite que o capital se aproprie dessas bandeiras históricas, ressignificando-as em seu favor.

A criação dos Institutos Federais, portanto, deve ser compreendida como um movimento ambivalente: ao mesmo tempo em que amplia o acesso à educação pública, carrega as contradições da política educacional brasileira, marcada pela tensão entre a formação integral dos sujeitos e a formação voltada à empregabilidade. Cabe, então, à sociedade civil, aos movimentos sociais e à comunidade acadêmica disputar politicamente o projeto pedagógico desses institutos, a fim de que cumpram sua função histórica de contribuir para a emancipação dos sujeitos da classe trabalhadora.

Essa ambivalência nos remete a uma reflexão mais profunda sobre os limites estruturais da educação em uma sociedade regida pela lógica do capital. Na apresentação do livro *A educação para além do capital*, Ivana Jinkings destaca que István Mészáros chama atenção para o fato de que o acesso à escola, embora necessário, não é suficiente para romper com a exclusão social. Além disso, aponta que “uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico” (Jinkings, 2008, p. 12). E acrescenta que

o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições de educação formal. O que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais – que praticam e agravam o *apartheid* social – mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil (Jinkings, 2008, p. 9).

A educação não é um fenômeno isolado, tampouco neutro. Ela se produz e se reproduz dentro das relações sociais de classe, sendo, ao mesmo tempo, constituída e constituinte dessas mesmas relações. No interior do sistema capitalista, a disputa por projetos educacionais não se limita a questões pedagógicas, mas está inserida em um embate mais amplo sobre os rumos da

sociedade e a formação dos sujeitos sociais que fazem a história. A formação histórica do capitalismo no Brasil evidencia como ciência, tecnologia e cultura foram apropriadas e moldadas dentro de uma sociabilidade que privilegia a acumulação e a manutenção das desigualdades estruturais.

É nesse cenário que se constitui a consolidação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, especialmente com a instituição dos Institutos Federais, uma das principais políticas educacionais da primeira década do século XXI. A compreensão dos processos que envolvem a expansão da Rede Federal não deve se limitar apenas à sua proposta de avanço na oferta de ensino técnico e tecnológico, mas como parte de uma disputa mais ampla sobre a função e destinação da educação. Os IFs, enquanto política pública, tensionam os limites entre um projeto de formação integral, capaz de articular trabalho, ciência e cultura, e a permanente tentativa de subordinação da educação aos interesses do mercado.

O modelo dos IFs inscreve-se, assim, no campo das disputas societárias, sendo ao mesmo tempo uma conquista e um território em constante tensionamento. Sua concepção carrega a contradição entre a promessa de uma educação omnilateral e a lógica produtivista que insiste em reduzir o conhecimento à funcionalidade imediata do trabalho. A materialização dessa política, portanto, não se dá sem embates, pois reflete as forças em disputa pelo controle do sentido da educação no projeto de sociedade que se pretende consolidar.

A promulgação da Lei nº 11.892 de 28 de dezembro de 2008, representou um marco na reconfiguração da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. Tal iniciativa decorreu de um movimento mais amplo de reorganização da Rede Federal, visando ampliar a oferta educacional, especialmente em regiões historicamente **marginalizadas**, bem como superar a fragmentação institucional que caracterizava o ensino técnico e tecnológico no país. Dessa forma, a estruturação dos IFs esteve inserida em um contexto de expansão da política educacional voltada à formação de trabalhadores e ao desenvolvimento regional.

A constituição da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil remonta ao início do século XX, quando, em 1909, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas à formação de trabalhadores urbanos. No decorrer das décadas, tais instituições passaram por diferentes processos de reformulação, sendo convertidas em Escolas Técnicas Federais (ETFs) e, posteriormente, em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). No entanto, essa trajetória foi marcada pela dualidade estrutural entre a educação propedêutica e a educação técnica, historicamente destinada às classes populares (Frigotto, 2018).

Nos anos 1990, sob a influência das políticas neoliberais, a educação profissional sofreu novas alterações, especialmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

de 1996 e o Decreto nº 2.208/1997, os quais promoveram a fragmentação do ensino técnico, dissociando-o da formação geral. Essa concepção, centrada na lógica da empregabilidade, comprometeu o acesso ao conhecimento científico e humanístico, reduzindo a educação profissional a uma formação pragmática e alinhada às demandas do setor produtivo (Kuenzer, 2017).

Em resposta a essas limitações, o Decreto nº 5.154/2004, embora sem grandes avanços na prática²⁴, reverteu parte das restrições impostas nos anos 1990, possibilitando a reintegração entre ensino médio e formação técnica. Essa medida preparou o terreno para o redesenho institucional em 2008, como parte de um projeto de ampliação e fortalecimento da Rede Federal, alinhado a uma concepção de educação que articulasse ensino, pesquisa e extensão, bem como promovesse o desenvolvimento regional, característica antes restrita ao ensino superior, permitindo a produção de conhecimento e inovação tecnológica em diálogo com as demandas sociais e produtivas regionais.

A Lei nº 11.892/2008 definia que cada unidade deveria atender aos seguintes critérios: a) destinar 50% das vagas destinadas a cursos técnicos de nível médio, buscando fortalecer a EPT e consolidar a oferta de ensino médio integrado; b) garantir no mínimo 20% das vagas voltadas à formação de professores e licenciaturas, promovendo a qualificação de docentes para a educação básica; c) organização verticalizada, abrangendo desde a educação básica profissional até a pós-graduação, assegurando continuidade formativa e coerência curricular.

O processo de reorganização, conduzido pelo Ministério da Educação (MEC), que estabeleceu diretrizes para a fusão das instituições preexistentes por meio da Chamada Pública nº 002/2007 gerou debates e resistências em algumas unidades, especialmente nos CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, que pleiteavam sua transformação em universidades tecnológicas, a exemplo do CEFET-PR, convertido em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) em 2005. Paralelamente, as Escolas Agrotécnicas Federais manifestaram receios quanto à perda de suas especificidades curriculares ao serem integradas aos novos Institutos Federais (Oliveira; Caetano, 2024).

A definição dos locais para a implantação das unidades seguiu critérios técnicos, priorizando regiões com baixa oferta de ensino técnico e elevado índice de vulnerabilidade

²⁴ “O indicador mais emblemático do avanço da pedagogia da hegemonia mercantil é de que o relator no Conselho Nacional de Educação (CNE) do Decreto nº 2.208/1997 foi o mesmo do Decreto nº 5.154/2004, que tinha o objetivo de se contrapor frontalmente àquele. Mas este mesmo intelectual histórico, representante do Sistema S gerido pelos órgãos de classe dos empresários, foi relator da proposta de Ensino Médio Inovador e, em 2010, nomeado para presidir a Câmara de Educação Básica no CNE. O ideário de ensinar “o que serve ao mercado ou fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador” (Frigotto, 1982), antes restrito ao adiestramento profissional do Sistema S, tende a se impor para a educação básica no seu conjunto” (Frigotto, 2018, p. 34).

social. Essa estratégia permitiu que localidades anteriormente excluídas passassem a contar com unidades da Rede Federal, promovendo não apenas a qualificação profissional, mas também o desenvolvimento regional, ao estabelecer parcerias com arranjos produtivos locais.

A política de interiorização foi impulsionada pelo Plano de Expansão da Rede Federal, lançado em 2005, e reforçada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007. Como resultado, até 2010, 354 novos Institutos Federais foram criados em todo o território nacional, com investimentos de R\$ 750 milhões em infraestrutura e R\$ 500 milhões anuais para custeio e contratação de docentes e técnicos administrativos (Pacheco; Pereira; Sobrinho, 2010).

A unificação de diversas instituições em um modelo único trouxe desafios administrativos e acadêmicos que incluíam desde a reorganização curricular e pedagógica, exigindo a construção de um projeto educativo que contemplasse a formação integrada e a pesquisa aplicada; a reestruturação administrativa, com a unificação de planos de carreira e readequação de processos institucionais; disputas identitárias, especialmente entre os segmentos das Escolas Agrotécnicas, CEFETs e Escolas Técnicas, que possuíam culturas institucionais distintas.

Em Goiás, a reestruturação resultou na criação de duas autarquias distintas: o Instituto Federal de Goiás (IFG) e o Instituto Federal Goiano (IF Goiano). A primeira, com origem no CEFET-GO, manteve uma vocação mais urbana e industrial. A segunda, formada a partir das Escolas Agrotécnicas e CEFETs de Rio Verde e Urutaí, concentrou-se em atividades voltadas à agropecuária e ao desenvolvimento rural, embora tenha oferecido cada vez mais cursos na área de tecnologias e engenharias.

A decisão de segmentar a rede em duas instituições refletiu tanto as disputas políticas e interesses regionais quanto as diferenças de identidade institucional. A implementação do novo modelo no estado também encontrou resistências, principalmente entre servidores acostumados com culturas organizacionais anteriores. Ainda assim, o processo trouxe importantes avanços e permanece como espaço de tensões e desafios pedagógicos. A decisão final atendeu tanto às demandas por interiorização quanto à necessidade de manter especialização regional, além do interesse (Oliveira; Caetano, 2024).

Após 15 anos de implantação da Rede Federal de Educação Tecnológica os IFs conseguiram expandir significativamente o acesso à educação profissional e superior, especialmente no interior do país. No entanto, essa expansão não se deu sem contradições. A tensão entre a formação omnilateral e as pressões do setor produtivo tornou-se um elemento central na consolidação dos IFs. Enquanto sua criação vislumbrava mitigar a dualidade

educacional, a inserção desses institutos em um cenário neoliberal resultou em constantes pressões para que sua oferta curricular estivesse alinhada às demandas do mercado de trabalho (Frigotto, 2018).

Essa contradição, entre projeto emancipador e funcionalidade ao capital, remete à crítica já elaborada por Mészáros, ao apontar os limites estruturais impostos às instituições educativas dentro de uma sociedade regida pela lógica mercantil. Para o autor,

uma das funções principais da educação formal nas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma *sansão* ativa – ou mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da soberania humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (Mészáros, 2008, p. 45).

Nesse contexto, compreende-se que os desafios enfrentados pelos Institutos Federais não decorrem apenas de questões operacionais ou pedagógicas, mas estão profundamente enraizados nas contradições da sociedade capitalista. A criação dessas instituições representou um avanço significativo na educação profissional brasileira, garantindo sua expansão e interiorização, além de fortalecer a oferta do ensino médio integrado. Entretanto, a implementação desse modelo também revelou contradições e desafios, especialmente no que se refere à articulação entre educação básica e superior, às tensões com o setor produtivo e às dificuldades de consolidação de um projeto pedagógico emancipador.

Como afirma Mészáros (2008, p. 45), “as soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente *invertidas*, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referência orientador da sociedade”. Assim, no entrelaçamento entre tradição, inovação, disputas políticas, determinações estruturais e conjunturais um não tão novo projeto atualiza velhos dilemas.

Diante desse cenário, torna-se indispensável analisar como as contradições estruturais do modelo educacional vigente se manifestam concretamente no cotidiano escolar. Uma das expressões mais evidentes dessas tensões é o fenômeno da reprovação, especialmente no contexto dos Institutos Federais. Embora essas instituições tenham sido concebidas como espaços de formação integral e democratização do ensino, os elevados índices de retenção e evasão revelam que os processos de exclusão não cessam com o ingresso dos estudantes. A reprovação, nesse sentido, configura-se como parte constitutiva da dialética inclusão/exclusão,

expressando os limites e desafios da efetivação de um projeto pedagógico verdadeiramente emancipador.

2.3 A reprovação escolar nos IFs: “*Tinha uma pedra no meio do caminho*”

A pedra no caminho dos IFs se expressa de forma contundente nos altos índices de reprovação que atravessam os cursos técnicos integrados dos Institutos Federais. Especialmente no que concerne aos desafios e dificuldades de um projeto pedagógico destinado à formação de jovens oriundos da classe trabalhadora, interessa aqui considerar os processos de exclusão que se estabelecem por dentro mesmo da proposta de inclusão desses jovens. Ao tempo que se vislumbra a inserção desses jovens no processo educacional e no mundo do trabalho também se recriam formas de exclusão que os levam a desistir ou resistir. Esse é um desafio que expressa a complexidade da inclusão/exclusão e pode ser aferido, de um lado, na alta taxa de reprovação e evasão e, de outro lado, na resistência dos jovens estudantes que, apesar de todas as limitações, insistem em permanecer na escola, como se reivindicassem seu direito a uma educação de qualidade que há tanto tempo lhes é negada.

A reprovação, nesse contexto, é mais do que um indicador estatístico: ela é uma expressão concreta das desigualdades sociais, educacionais e institucionais que ainda perpassam a escola pública. É a pedra que atinge a “*cabeça e machuca*”, como define uma das entrevistadas. É a pedra que interrompe trajetórias, que impõe tropeços, mas também convoca à resistência. Muitos estudantes, mesmo reprovados, decidem permanecer, desafiar a lógica meritocrática e reivindicar o direito a uma educação que os reconheça como sujeitos históricos. Essa resistência, silenciosa e insistente, precisa ser compreendida e valorizada como forma ativa de enfrentamento às estruturas excludentes da escola.

Se, por um lado, os Institutos Federais foram concebidos como espaços de democratização do ensino e formação integral, por outro, as taxas de evasão e reprovação nos cursos técnicos integrados expõem os limites dessas promessas. A permanência dos estudantes não pode ser reduzida a uma questão de desempenho individual, mas deve ser compreendida dentro de um sistema determinado por desigualdades estruturais. A reprovação, enquanto fenômeno educacional e social, torna-se uma das pedras mais pesadas no caminho dos jovens oriundos das classes populares. Mesmo inseridos em instituições que se propõem inclusivas, esses estudantes se deparam com práticas escolares que frequentemente reproduzem exclusões históricas e mecanismos meritocráticos. Os estudantes que reprovam e insistem em permanecer desafiam a lógica da meritocracia e evidenciam fissuras nas políticas institucionais de inclusão. A pedra que surge no meio do caminho é, paradoxalmente, também um chamado à resistência.

Ela não apenas interrompe trajetos, mas também provoca movimentos. É o que se manifesta na insistência de estudantes que, mesmo diante da reprovação, recusam o abandono e desafiam o fracasso instituído como destino. Sua permanência é uma forma de luta, uma demanda por reconhecimento e por justiça educacional.

O fenômeno da reprovação que exclui e institui o fracasso deve ser analisado dentro de uma estrutura que simultaneamente propaga e busca combater desigualdades. Compreender a exclusão implicada na reprovação é tão necessário quanto entender os processos de resistência que emergem da permanência. Ambos revelam as contradições entre as propostas inclusivas dos IFs e as práticas institucionais que, por vezes, reiteram lógicas seletivas.

A existência objetiva da reprovação de determinados estratos sociais atualiza o debate sobre o fracasso escolar e exige seu aprofundamento. O discurso pedagógico contemporâneo, cada vez mais atravessado por expressões como “sucesso”, “motivação”, “empreendedorismo” e “busca ativa”, desloca o foco das condições estruturais para o desempenho individual, ocultando as causas reais da evasão e da reprovação.

Está em curso a radicalização do individualismo e das práticas neoliberais na escola. Isso impacta o funcionamento institucional e a organização da vida social, desde a divisão do trabalho até as formas de pensar o mérito e o fracasso. Assim, torna-se fundamental retomar uma análise crítica, ancorada na perspectiva materialista, que compreenda a reprovação como expressão de um sistema de ensino estruturado para selecionar, excluir e, contraditoriamente, manter uma aparência inclusiva.

É inegável que está em curso a radicalização do individualismo e o fortalecimento do discurso e das práticas neoliberais na escola, fenômeno que tem suas raízes no modo de produção capitalista (Frigotto, 1995; Gentili, 1994; Apple, 2003). Essas transformações impactam o funcionamento dos poderes e estruturas institucionais, bem como a própria organização da vida social, desde a divisão do trabalho até as formas de pensamento (Harvey, 2008).

Estudos que buscam compreender as explicações acerca da reprovação como uma via do fracasso escolar, (Patto, 2015; Angelucci *et al.*, 2004; Paulilo, 2017; Faria, 2014, 2021; Paro, 2021) identificam duas categorias principais: a concepção propositiva, na qual “predominam os estudos de correlação entre fatores ambientais e rendimento escolar”, e as proposições críticas, em que “sobressaem os aportes da sociologia, frequentemente associados a abordagens oriundas da psicologia” (Faria, 2014, p. 558). A pedra da reprovação não pode ser explicada apenas por aspectos didáticos, metodológicos ou psicológicos isolados. Ela é uma expressão objetiva da estrutura de classes da sociedade. Considerando os desafios dessas formas de

apreensão da complexidade escolar, postula-se aqui que, em última instância, o chamado *problema do aluno* deve ser entendido no contexto de uma sociedade dividida em classes e determinada pelas estruturas das relações de produção.

As concepções de fracasso escolar que levam em conta os conflitos entre igualdade de oportunidade e igualdade de condições refletem uma proposta de mudança social que enxerga a escola como um possível meio de ascensão social. No entanto, essa perspectiva desconsidera a estrutura social que perpetua desigualdades. Se a escola elitista impedia o acesso das classes mais empobrecidas, a escola liberal afirma oferecer as mesmas oportunidades, mas reproduz problemas pedagógicos individualizados e individualizantes. Dessa forma, o processo de discriminação, presente dentro e fora da escola, é dissimulado como se fosse natural. A partir de uma perspectiva materialista sobre a reprovação escolar, torna-se essencial compreender a realidade social na qual esses sujeitos estão inseridos, entendendo sua condição e desempenho escolar como uma síntese de múltiplas determinações. Nesse sentido, a pedra no meio do caminho torna-se também um sinal de alerta que evidencia não apenas as dificuldades do percurso, mas revela a própria estrutura do caminho – um trajeto socialmente construído para ser de mais difícil acesso para uns do que para outros.

A educação, concebida como formação, em contraposição à semiformação ou pseudoformação, nos termos filosóficos da Escola de Frankfurt, pode levar à construção de um sujeito atento às relações de poder presentes nas instituições sociais, no campo científico e no exercício da profissão. Ao questionar a função da educação, Adorno (1995) observa que “onde este ‘para quê’ não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas” (Adorno, 1995, p. 140). A ausência dessa compreensão leva à definição de objetivos educacionais “a partir de seu exterior”, ou seja, a partir de políticas educacionais que frequentemente se limitam à preparação para o mercado de trabalho. Esse processo, muitas vezes, resulta na mera entrega de diplomas técnicos a jovens que receberam uma educação escolar precária desde o ensino fundamental.

De toda forma, a reprovação escolar, que pode estabelecer o abandono da escola e a renúncia de projetos por parte de estudantes, também pode produzir formas de resistência. E, se é necessário apreender a desistência como um fenômeno histórico relacionado às desigualdades sociais, raciais, individuais e culturais, é igualmente necessário captar e incorporar à análise ao projeto educativo as razões e formas de resistência criadas por jovens estudantes que insistem em permanecer.

A evasão é o ponto de partida, mas não o exclusivo ponto de chegada ainda que sejam faces de um mesmo processo social e institucional. A decisão de permanecer na escola, mesmo

após a reprovação, não ocorre isoladamente, mas em meio a condições que levam muitos estudantes a abandoná-la. Os índices de evasão no Campus Trindade entre os anos de 2017 e 2022 são significativos, especialmente se analisados comparativamente com os índices nacionais.

Tabela 1 - Matrículas X evasão no Campus Trindade do IF Goiano (2017 a 2022)

ANO	Matrículas	Evasão	Índice de Evasão
2017	124	44	35%
2018	146	44	30%
2019	174	38	22%
2020	148	51	34%
2021	134	38	29%
2022	126	28	22%

Elaborado pela autora (2025)

Tabela 2 - Índice de evasão no Câmpus Trindade do IF Goiano (2017 a 2022)....

Ano	Evadidos após reprovação	Evadidos por outros motivos
2017	13	31
2018	13	31
2019	13	25
2020	10	41
2021	10	28
2022	5	23
Total	64	179

Elaborado pela autora (2025)

Como ponto de partida, os dados institucionais do Instituto Federal Goiano – Campus Trindade evidenciam que, entre 2017 e 2022, 243 estudantes evadiram da instituição, representando um índice médio de evasão de 28%. Observa-se que a taxa de evasão flutuou ao longo dos anos, atingindo seu pico em 2017 (35%) e 2020 (34%), períodos que coincidem, respectivamente, com o início da série histórica e os impactos da pandemia de COVID-19.

Entre os estudantes que evadiram, parte significativa enfrentou a reprovação antes de abandonar a escola: dos 243 casos, 64 (26%) ocorreram após reprovação. Isso indica que a repetência pode ser um fator relevante para a evasão, ainda que a maioria dos casos (74%) esteja associada a outros motivos, como dificuldades socioeconômicas, desmotivação ou necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho. Dessa forma, a análise dos mecanismos que favorecem a permanência dos estudantes deve necessariamente considerar as razões que levam outros a desistirem do percurso escolar. A evasão não apenas reflete desigualdades estruturais,

mas também sinaliza fragilidades institucionais na garantia da permanência, exigindo um olhar crítico sobre as contradições do modelo de ensino técnico integrado.

A análise da evasão por reprovação no Campus Trindade do IF Goiano entre 2017 e 2022 revela um dado intrigante: o número de estudantes que abandonaram a escola após a reprovação permaneceu relativamente estável ao longo dos anos, variando entre 10 e 13 casos anuais, exceto por uma redução significativa em 2022, quando esse número caiu para 5. Esse comportamento contrasta com a evasão por outros motivos, que apresentou oscilações mais acentuadas, atingindo seu pico em 2020, com 41 casos, e reduzindo-se nos anos seguintes. Esse dado levanta questionamentos sobre o papel da reprovação na evasão e sugere que o abandono escolar não ocorre apenas como consequência direta do insucesso acadêmico, mas está imbricado em uma rede de fatores mais complexos.

Embora a reprovação seja frequentemente associada ao risco de evasão, os dados indicam que essa relação não é linear. O fato de a maioria dos estudantes reprovados continuar na instituição sugere que há mecanismos institucionais e subjetivos que contribuem para a permanência e vão além do rendimento acadêmico. A estabilidade desse indicador ao longo dos anos pode indicar que aqueles que abandonam a escola após a reprovação o fazem por razões que não se limitam ao desempenho escolar, mas incluem fatores socioeconômicos, falta de perspectivas acadêmicas e condições individuais que os impedem de continuar.

O impacto da pandemia também se reflete na evasão, especialmente na categoria daqueles que saíram por outros motivos. O aumento expressivo desse índice em 2020, com 41 casos, sugere que a crise sanitária, associada à precarização do ensino remoto e ao agravamento das dificuldades financeiras das famílias, levou muitos estudantes a interromperem seus estudos. Curiosamente, a evasão por reprovação não acompanhou essa alta, mantendo-se dentro da média histórica.

Outro aspecto relevante é a queda abrupta na evasão por reprovação em 2022, que caiu para menos da metade em relação aos anos anteriores. A redução desse índice sugere que a reprovação, por si só, não tem sido um fator tão determinante para a evasão quanto outros elementos estruturais. No entanto, essa mudança merece uma investigação mais aprofundada para compreender se reflete uma tendência consolidada ou se é um fenômeno pontual.

Diante desse quadro, percebe-se que, para compreender a permanência, é essencial analisar os dados de evasão, especialmente no que se refere àqueles que abandonam a escola após a reprovação. Embora a reprovação seja um fator relevante, os dados sugerem que a decisão de sair ou permanecer é atravessada por múltiplas determinações, que envolvem não apenas o desempenho acadêmico, mas também questões socioeconômicas, institucionais e

subjetivas. A relação entre permanência e evasão não pode ser analisada de forma isolada, pois ambos os fenômenos fazem parte de um mesmo processo de disputa e resistência no campo da educação pública.

Nesse sentido, a análise das taxas de reprovação revela um cenário que aprofunda essa questão. A média de reprovação na escola pesquisada ultrapassa o dobro da média nacional, evidenciando a articulação de questões de classe, raça e gênero que reforçam a importância de dar voz aos estudantes para compreender suas condições e possibilidades de resistência e enfrentamento ao fracasso escolar. É com esse escopo que se objetiva investigar e analisar as condições objetivas e as razões pelas quais jovens estudantes de um Instituto Federal resistem a situações de fracasso/reprovação escolar, considerando sua relação com as desigualdades sociais, raciais e culturais.

As taxas de reprovação no Campus Trindade superam significativamente as médias nacional e da Rede Federal, apontando um desafio específico enfrentado pela instituição. Essa taxa variou significativamente ao longo dos anos, atingindo um pico em 2021 (25,9%) (Tabelas 3 e 4), possivelmente impactada pela crise socioeconômica e educacional decorrente da pandemia de COVID-19, o que reforça a tese de que os mais vulneráveis socioeconomicamente foram os mais atingidos pela pandemia.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a média nacional de reprovações entre 2017 e 2021 foi de 7,5%, enquanto, para a Rede Federal de Educação, esse número sobe para 10,8% nos três anos do ensino médio, como demonstrado tabela 4.

Tabela 3 - Reprovação no Ensino Médio no IF Goiano, Campus Trindade (2017-2022)

Taxa de reprovação no Ensino Médio (%)						
Ano	2017	2018	2019	2020	2021	2022
IF Goiano - Campus Trindade	14,5	20,5	13,6	17,3	25,9	18

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Tabela 4 - Reprovação no Ensino Médio no Brasil e na Rede Federal (2017-2022)

Taxa de Reprovação no Ensino Médio (%)						
Ano	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Brasil	10,8	10,5	9,1	2,7	4,2	7,7
Rede Federal	11,6	10,8	9,8	10	11,7	9,5

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados disponibilizados pelo INEP

O quadro geral de reprovações da instituição pesquisada revela que, entre 2017 e 2022, das 852 matrículas efetivadas no período, 154 resultaram em reprovação, o que representa 18%. Quanto à distribuição das reprovações por série, os dados revelam que 173 ocorreram na 1ª série do ensino médio, 39 na 2ª série e 16 na 3ª série. Como um mesmo estudante pode ter sido reprovado mais de uma vez, o número total de reprovações pode ultrapassar o de alunos reprovados. Esses indicativos revelam que 81% das reprovações ocorrem no 1º ano do ensino médio. Além disso, entre os 16 estudantes reprovados na 3ª série, 12 ingressaram em 2019 e vivenciaram a 2ª e parte da 3ª série durante o período da pandemia.

No ano letivo de 2022, havia 219 (ingressantes de 2017 a 2022) estudantes regularmente matriculados, dos quais 32 já haviam passado por situação de reprovação, o que equivale a 15% do total.

A reprovação, especialmente concentrada na 1ª série do ensino médio, constitui um dos principais gargalos na trajetória escolar dos estudantes do IF Goiano – Campus Trindade. A expressiva incidência de reprovações logo no início do curso, aliada ao impacto da pandemia nos anos finais da formação, revela a urgência de aprofundar a compreensão sobre os fatores estruturais, pedagógicos e subjetivos que influenciam a permanência ou abandono escolar. A recorrência desses episódios entre os matriculados demonstra que o desafio da permanência ultrapassa aspectos individuais, sendo expressão concreta das desigualdades que atravessam a realidade educacional brasileira.

Nesse cenário, em que a reprovação se revela como um fenômeno recorrente e estrutural, é importante considerar os caminhos, perspectiva e propostas que tem sido dispostos no campo da educação tanto para compreender os obstáculos enfrentados pelos jovens estudantes na vida escolar quanto as estratégias de resistência produzidas por eles diante das dificuldades e dos processos de exclusão que na escola se recriam. E essa visagem não é de todo animadora.

2.4 Caminhos e descaminhos da produção acadêmica: “*Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra*”

O verso de Drummond, aqui, evoca não apenas a lembrança dos obstáculos, mas a necessidade de olhar criticamente para aquilo que, muitas vezes, é esquecido ou invisibilizado: as condições concretas dos jovens da classe trabalhadora nas instituições educativas. Essa pedra no caminho da produção acadêmica denuncia as lacunas e silenciamentos que ainda persistem quando o tema é a reprovação, a permanência e, sobretudo, a resistência dos estudantes nos Institutos Federais.

No campo dos estudos sobre projetos educativos em curso, especialmente nos Institutos Federais, muito tem sido produzido e as discussões têm gerado pesquisas e trabalhos acadêmicos de diversas ordens. Contudo, quando se trata de apreender os impasses da questão da reprovação e do fracasso no contraponto da permanência e resistência dos estudantes, assim como dos desafios pedagógicos aí implicados, a produção acadêmica é significativamente mais restrita. Os processos de resistência elaborados por jovens estudantes dos Institutos Federais são menos evidentes e, enquanto tal, menos investigados. Todavia é preciso considerar que esses processos guardam em si o gérmen das possibilidades e perspectivas de realização de um projeto educativo destinado aos jovens estudantes oriundos da classe trabalhadora.

A produção acadêmica registrada em teses e dissertações não elucida completamente os fatores que levam os estudantes a permanecer na escola de ensino médio integrado ao curso técnico, mesmo após vivenciarem situações de fracasso e reprovação (Anexo I). O relativo silêncio com relação à essa temática revela lacunas importantes nos estudos sobre reprovação e permanência, evidenciando que tais questões ainda são abordadas de maneira superficial, mesmo em pesquisas que se propõem a uma análise crítica. De outra parte, atribuir a responsabilidade pelo fracasso escolar exclusivamente às políticas públicas, ao Estado, à família, aos métodos de ensino, à precariedade da escola, à formação docente ou ao próprio estudante significa deter-se na superfície do problema e aceitar explicações que, embora parcialmente verdadeiras, não alcançam sua raiz estrutural. Essa limitação analítica serve, em muitos casos, para obscurecer os reais problemas da educação no Brasil.

É fundamental compreender que os desafios educacionais são, antes de tudo, reflexos de uma sociedade dividida em classes e submetida a um modelo econômico neoliberal que, entre outras consequências, interdita a apropriação crítica da realidade social. A resistência dos estudantes ao fracasso escolar manifesta uma expectativa concreta de transformação social.

Embora predominem os estudos críticos em relação ao tema da reprovação nos Institutos Federais, também há uma quantidade significativa de estudos não críticos, que apresentam soluções pautadas em ações pedagógicas ou metodológicas conduzidas por professores e/ou pelo grupo gestor. Essa abordagem revela uma percepção limitada dos problemas educacionais no Brasil, pois desconsidera que tais dificuldades não são apenas de ordem pedagógica, mas refletem, sobretudo, as desigualdades estruturais de uma sociedade profundamente dividida em classes. Aqueles que possuem acesso a uma trajetória educacional privilegiada desde a infância dispõem de melhores condições para permanecer e obter êxito no ensino médio, enquanto os estudantes das camadas populares enfrentam múltiplos obstáculos ao longo de sua trajetória escolar. Isso reflete uma sociedade dividida em classes e profundamente desigual. Assim, faz-se

necessário um aprofundamento das pesquisas já realizadas, visando uma análise mais complexa da relação entre reprovação e permanência de estudantes nos cursos médios integrados na Rede Federal, com destaque para a realidade do IF Goiano, campus Trindade.

O saber está intrinsecamente ligado às condições concretas em que os sujeitos estão inseridos e não se mantém alheio às questões que atravessam determinada sociedade em um dado tempo e espaço. Assim, todo conhecimento cumpre uma função social e atende a determinadas demandas. Resta, então, a questão fundamental: a quem ele serve? E a que propósito se destina? Essa indagação se torna ainda mais relevante quando observamos que as pesquisas analisadas, embora tragam contribuições importantes, ainda não respondem integralmente à questão central deste estudo, mas indicam a direção e o propósito de uma educação que é insuficiente para determinados grupos.

Como nos alerta Mészáros (2008), não se trata apenas de reformar a educação, mas de compreender que o problema é sistêmico, estrutural, e que a superação da lógica do capital na educação exige ruptura, consciência e engajamento coletivo. As pedras, portanto, devem ser lembradas para que se reconheça que, na caminhada pela educação emancipadora, os entraves e tropeços fazem parte do trajeto. Apenas os movimentos de resistência serão capazes de transpô-las.

A produção acadêmica tem falhado em conferir visibilidade às estratégias de resistência daqueles que, mesmo reprovados, permanecem. É preciso debater esse tema de forma profunda, buscando as raízes materiais e históricas para o problema da reprovação. É preciso não se esquecer das populações empobrecidas e porque o são.

Melhor dar voz aos próprios estudantes.

Seção 3**Reprovação escolar e resistência sob o olhar dos estudantes do Campus Trindade do Instituto Federal Goiano**

*La pobreza no estalla como las bombas, ni suena como los tiros.
De los pobres, sabemos todo: en qué no trabajan, qué no comen, cuánto
no pesan, cuánto no miden, qué no tienen, qué no piensan, qué no votan,
en qué no creen.*

*Sólo nos falta saber por qué los pobres son pobres.
¿Será porque su desnudez nos viste y su hambre nos da de comer?
(Eduardo Galeano)*

Não é demais iniciar ressaltando que a análise das entrevistas realizadas com estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal Goiano, campus Trindade, não visam generalizações abstratas. O propósito é apreender, desde a sociabilidade, as mediações constitutivas desses sujeitos que, inseridos em um projeto de formação determinada por valores de uma sociedade contraditória, desigual e que demanda a empregabilidade pela exploração do lucro, insistem e resistem na instituição escolar. Conhecer as condições de vida familiar, cultural e econômica de jovens que carregam em si o desejo de obter uma formação escolar que lhes possibilite um futuro melhor pode revelar bases materiais dos processos de socialização que permitem sua permanência na escola, mesmo após experimentarem situações confirmatórias do fracasso.

É nesse contexto que se atualiza a questão fundamental a que esta pesquisa se propôs analisar: por que estudantes do IF Goiano - Campus Trindade que passaram ou passam por situação de reprovação/repetência/retenção permanecem na escola?

3.1 Do IF Goiano – Campus Trindade

Localizada a aproximadamente 30 km da capital, o município de Trindade integra a Região Metropolitana de Goiânia. Destaca-se como um importante centro religioso e cultural. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possui uma área territorial de uma população residente de 142.431 pessoas. A cidade é reconhecida por sediar a Festa do Divino Pai Eterno, uma das maiores celebrações religiosas do país, que atrai milhões de fiéis anualmente. Economicamente, Trindade apresenta um Produto Interno Bruto (PIB) per capita de R\$ 20.200,76, com destaque para os setores industrial e de serviços. Dados do IBGE²⁵ informam que o salário médio dos trabalhadores de Trindade em 2021 era de 2,1

²⁵ Cf. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/trindade.html>

salários-mínimos, colocando o município na 62ª (de 246) posição em relação aos demais municípios do estado de Goiás, é a 9ª cidade mais populosa do estado.

No âmbito educacional, o município conta com instituições como o Instituto Federal Goiano (IF Goiano) e um campus da Universidade Estadual de Goiás (UEG), além de faculdades privadas.

Inaugurado em 2015, o IF Goiano – Campus Trindade situa-se em uma área residencial do município e atende estudantes da própria cidade e de municípios vizinhos, inclusive de Goiânia. Sua estrutura contempla um auditório para 200 pessoas, biblioteca, laboratórios profissionais para atividades práticas dos cursos técnicos, laboratórios específicos de informática, química, física e biologia, salas de aula e dependências administrativas, um ginásio poliesportivo, um campo de futebol *society*, cantina e espaço de convivência.

A escola atende estudantes matriculados em cursos técnicos integrados ao ensino médio: Técnico em Automação Industrial, Técnico em Edificações, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Informática para Internet; três cursos de graduação, a saber, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Engenharia da Computação; dois cursos de pós-graduação, sendo uma *latu senso* em Educação e Trabalho Docente e uma especialização técnica Eficiência Energética em Edificações.

O Campus Trindade oferece, por meio de editais, auxílio aos estudantes participantes de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Oferece também auxílio permanência para estudantes de baixa renda e auxílio internet no valor de cem reais mensais, além de receberem computadores na condição de empréstimo, mediante assinatura de termo de compromisso e responsabilidade. O perfil socioeconômico dos estudantes, demonstrado nas Tabelas 5, 6 e 7 sinalizam a necessidade dessas ações:

Tabela 4 – Estudantes ingressantes por meio de cotas no período 2017-2022

Ingresso	Matriculados	Cotas	Percentual
2017/1	124	29	23%
2018/1	146	28	19%
2019/1	174	49	28%
2020/1	148	33	22%
2021/1	134	24	18%
2022/1	126	xx ²⁶	xx%
Total	852	163	

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

²⁶ No ano de 2022 não houve divisão de vagas por cotas, em razão do período da pandemia.

Tabela 5 – Renda familiar de estudantes ingressantes no período 2017-2022

Ingresso	RFP < 2,5 SM		RFP > 2,5 SM		Não Declarado		Total
2017/1	57	46%	5	4%	62	50%	124
2018/1	136	93%	6	4%	4	3%	146
2019/1	164	94%	5	3%	5	3%	174
2020/1	145	98%	3	2%	0	0%	148
2021/1	96	72%	2	1%	36	27%	134
2022/1	70	56%	54	43%	2	2%	126
Total	668		75		109		852

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Tabela 6 - Cor/Raça/Etnia de estudantes ingressantes no período 2017-2022

Ingresso	Matriculados	Pretos ou Pardos	
2017/1	124	62	50%
2018/1	146	96	66%
2019/1	174	108	62%
2020/1	148	93	63%
2021/1	134	58	43%
2022/1	126	66	52%
Total	852	483	

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A análise dos dados reunidos na Tabela 6 revela que a maioria expressiva dos estudantes matriculados entre 2017 e 2022 (78%) pertence a famílias com renda familiar (RFP) de até 2,5 salários-mínimos, reforçando o perfil historicamente vinculado às camadas populares. Além disso, mais da metade dos matriculados se autodeclara preto ou pardo (57,4%), o que, associado à presença de 19% de cotistas formais, permite afirmar que o Instituto Federal tem sido, de fato, um espaço de acesso para grupos socialmente **marginalizados**. Contudo, a mesma base de dados aponta para uma contradição estrutural: os mesmos grupos que acessam a escola são também os que mais reprovam.

A renda é um aspecto fundamental das possibilidades e dos limites da experiência escolar. Estudantes de baixa renda, em geral, acumulam outros traços de desigualdade: precariedade habitacional, falta de apoio pedagógico fora da escola, responsabilização precoce com o trabalho e a vida doméstica, além de fragilidade no acesso a materiais e dispositivos

tecnológicos, como demonstrado nos relatos dos(as) estudantes reprovados(as). A análise desses dados permite inferir que a reprovação não se distribui de forma aleatória, mas segue os caminhos da desigualdade social brasileira.

A expressiva porcentagem de autodeclarados pretos ou pardos entre os matriculados (57%) é indicativo do alcance de políticas afirmativas e demonstram a importância dessas ações para a democratização do acesso à educação, ao mesmo tempo em que escancaram os mecanismos de exclusão social, especialmente recortados pelo viés de raça, presentes em nossa sociedade e representados pela escola. As tabelas 8 e 9 demonstram o percentual de reprovação entre estudantes mais vulneráveis.

Tabela 7 - Percentual de estudantes cotistas reprovados (2017-2022)

Ano	Reprovados	Cotas	
2017	18	7	39%
2018	30	10	33%
2019	24	13	54%
2020	26	12	46%
2021	33	8	24%
2022	23	0	0%
Total	154	50	

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Tabela 8 - Renda dos/as estudantes reprovados/as (2017-2022)

Ano	Reprovados	Renda < 2,5		Renda > 2,5 M		Renda Não Informada	
2017	18	6	33%	1	6%	16	89%
2018	30	29	97%	1	3%	0	0%
2019	24	24	100%	0	0%	0	0%
2020	26	18	69%	0	0%	0	0%
2021	33	24	73%	0	0%	11	33%
2022	23	13	57%	11	48%	0	0%
Total	154	114		13		27	

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Tabela 9 - Estudantes pretos ou pardos reprovados no período (2017-2022)

Ano	Reprovados	Pretos ou pardos	
2017	18	12	67%
2018	30	18	60%
2019	24	17	71%
2020	26	18	69%
2021	33	11	33%
2022	23	12	52%
Total	154	88	

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A análise dos dados de reprovação entre os anos de 2017 e 2022, conforme apresentado nas Tabelas 8, 9 e 10, evidencia que os sujeitos mais afetados pelo insucesso escolar são, em sua maioria, os mesmos que compõem os grupos sociais historicamente marginalizados: estudantes de baixa renda, cotistas e autodeclarados pretos ou pardos. Isso indica um impacto direto da condição socioeconômica na trajetória escolar. Não se trata de atribuir desempenho escolar inferior a estudantes de baixa renda, o que seria uma leitura reducionista e estigmatizante, mas de reconhecer que as condições objetivas de vida interferem de forma concreta no tempo, no espaço, nos recursos disponíveis e na disposição para o estudo, como demonstram os relatos de estudantes reprovados(as).

Dentre os 154 reprovados, 74% têm renda familiar inferior a 2,5 salários-mínimos, 32% são cotistas²⁷ e 57% são pretos ou pardos. Estudantes cotistas apresentam uma taxa de reprovação de 32%, muito superior à média geral, o que sinaliza que o acesso por meio de políticas afirmativas, quando não acompanhado de mudanças na estrutura social, torna-se insuficiente para garantir igualdade nas trajetórias escolares.

A taxa de 18% de reprovação entre estudantes que não informaram a renda é significativa e pode indicar subnotificação de situações de vulnerabilidade social e pode estar relacionada a constrangimentos ou insegurança diante de processos de autoidentificação socioeconômica. A reprovação não é distribuída aleatoriamente: ela acompanha o mapa das desigualdades sociais brasileiras, afetando mais intensamente os que já carregam sobre si o peso da exclusão estrutural. Assim, a escola, ainda que marcada por políticas de democratização do acesso, permanece tensionada pela lógica meritocrática que desconsidera as condições materiais desiguais que estruturam a permanência.

A escola, nesse sentido, aparece como espaço de disputa simbólica e material, em que os estudantes das classes populares, especialmente os pretos e pardos, carregam, junto com o desejo de estudar, as marcas da desigualdade histórica que estrutura o sistema educacional brasileiro. A reprovação, nesse contexto, se confirma não como um problema individual, mas

²⁷ A política de cotas reconhece a existência histórica da exclusão, rompe com a lógica da neutralidade e abre caminhos concretos para que estudantes antes sistematicamente excluídos tenham acesso aos espaços educacionais. É fundamental reconhecer a importância histórica e política das cotas como uma das mais significativas estratégias de combate às desigualdades raciais e sociais no Brasil contemporâneo. Inspiradas nas lutas dos movimentos negros e respaldadas por uma perspectiva de justiça redistributiva, as cotas representam uma ruptura com o mito da democracia racial e com a ideia de que todos partem do mesmo ponto na luta por oportunidades. As cotas, portanto, não são um fim em si mesmas, elas não eliminam as desigualdades, mas deslocam as fronteiras da exclusão e abrem fissuras importantes no sistema, tornando visíveis sujeitos e histórias que antes eram silenciadas.

como consequência de um projeto de sociedade excludente, incapaz de garantir igualdade de condições para todos e todas.

Enquanto expressão de contradições históricas e sociais, a educação escolar ocupa um lugar central na dinâmica de reprodução e sustentação das relações de produção. A questão racial expressa na realidade dialoga diretamente com os estudos de Florestan Fernandes, particularmente em *A integração do negro na sociedade de classes* (1978), quando denuncia que a abolição da escravidão no Brasil não foi acompanhada de uma política real de inclusão social, econômica e educacional da população negra. Segundo ele, a inserção dos negros na ordem social pós-escravista se deu sob condições de marginalidade e subordinação, numa sociedade que manteve as hierarquias raciais intactas, agora legitimadas por mecanismos supostamente neutros, como a escola. Os dados evidenciam que esta lógica ainda se repõe, mesmo que de outras formas.

No mesmo sentido, em *O negro no mundo dos brancos*, Fernandes (1972) destaca que, apesar de formalmente abertos à população negra, os espaços sociais, entre eles os espaços educativos, continuam estruturados de modo a reproduzir o privilégio branco. A escola, enquanto instituição social, atua como uma instância de manutenção das desigualdades, ao reforçar critérios de avaliação e exigências que ignoram as disparidades materiais, históricas e culturais vividas por estudantes negros e pobres.

A distribuição das matrículas e das reprovações deve ser apreendida de forma a considerar questões sociais como gênero, raça e condição socioeconômica, pois a reprovação escolar não ocorre de modo linear e atinge de forma mais acentuada estudantes em situação de vulnerabilidade, especialmente aqueles oriundos das camadas populares, negros e/ou periféricos. Essa disparidade evidencia a reprodução das desigualdades sociais no interior da escola e reforça a necessidade de políticas educacionais que considerem as múltiplas determinações que atravessam o desempenho escolar.

A maior taxa de reprovação entre os cotistas e a relativa estabilidade da taxa entre pretos e pardos, mesmo diante de sua maioria numérica, podem ser lidas como expressão da desigualdade racial estrutural que marca o acesso, a permanência e o êxito escolar. Fernandes já apontava que a "igualdade formal de oportunidades" no Brasil é, em muitos casos, uma ilusão liberal, pois desconsidera as condições históricas concretas de desigualdade que afetam a população negra (Fernandes, 1978).

Assim, a permanência desses estudantes na escola mesmo diante da reprovação atualiza e repõe a questão racial e de classe ao tempo que assume um duplo sentido: por um lado, evidencia os limites da escola pública enquanto espaço de emancipação para os sujeitos pretos

e pardos; por outro, sinaliza formas de resistência que desafiam a lógica da exclusão e da desistência.

Persistir na escola, apesar dos reveses, é um ato político que se inscreve na longa trajetória de luta da população negra por reconhecimento e cidadania, como enfatiza Fernandes ao afirmar que a emancipação do negro no Brasil depende da transformação radical das estruturas sociais e educacionais que o mantém à margem (Fernandes, 1972; 1978).

Os indicativos analisados demonstram que a reprovação no IF Goiano - Campus Trindade está profundamente relacionada a fatores socioeconômicos e raciais, revelando as contradições da educação pública em um contexto de desigualdades produzidas pelo modo de produção capitalista. A análise concreta desses elementos evidencia que, embora os Institutos Federais busquem promover inclusão e formação integral, as barreiras materiais impostas por sua inserção no modo de produção capitalista e neoliberal limitam seu potencial emancipador. De acordo com Patto (2015):

No marco das sociedades industriais capitalistas, o racismo, antes de ser uma ideologia para justificar a conquista de outros povos, foi muitas vezes uma forma de justificar as diferenças entre classes, principalmente nos países em que a linha divisória das classes sociais tende a coincidir com a linha divisória das raças, o que significa afirmar que serviu como ‘arma na luta de classes (Patto, 2015, p. 56- 57).

A análise das reprovações escolares no Instituto Federal Goiano – Campus Trindade revela não apenas um fenômeno educacional isolado, mas o reflexo direto das determinações materiais que atravessam a vida dos estudantes, cujas condições de existência se inscrevem na lógica de um modo de produção que, ao mesmo tempo em que promete a universalização do ensino, impõe barreiras concretas à permanência da classe trabalhadora na escola. Nesse sentido,

num país como o Brasil, a universalização da educação ainda é promessa à medida que as desigualdades sociais impõem limites ao acesso, à permanência e à qualidade da educação. As desigualdades sociais expressam-se nas desigualdades escolares e estas naquelas, na medida em que a escola se vincula intrinsecamente à sociedade (Faria, 2008, p. 13-14).

É evidente que os fatores que conduzem à reprovação não podem ser reduzidos a um problema de responsabilidade individual ou à falta de dedicação dos alunos. Pelo contrário, é possível perceber como o fracasso escolar se insere em uma estrutura de desigualdade material e simbólica que regula o acesso ao conhecimento e à certificação. A partir do entendimento da realidade como síntese das contradições entre classes sociais e do contexto material, podemos observar que os dados refletem desigualdades fundamentais na sociedade. Essa realidade demonstra que o sistema educacional, inserido em uma sociedade de base capitalista, reproduz

desigualdades sociais ao invés de corrigi-las, evidenciando a contradição entre o discurso meritocrático e a realidade vivida por esses grupos.

3.2 Perfil dos estudantes entrevistados: *“Lá em casa a gente nunca passou necessidade. Só vontade mesmo”*

Aqui a consideração do fenômeno da reprovação/fracasso escolar exige, antes de tudo, um olhar atento para quem são os sujeitos diretamente envolvidos nesse processo: os jovens estudantes.

Os jovens que participaram do estudo carregam em suas histórias marcas profundas das desigualdades estruturais do país, refletidas em suas condições de vida, trajetórias escolares e perspectivas de futuro. Muitos vêm de famílias de baixa renda, residem em áreas periféricas e enfrentam múltiplos desafios para a continuidade dos estudos. Ao mesmo tempo, revelam enorme sensibilidade, inteligência, capacidade crítica e força de vontade em transformar suas realidades.

Este perfil é atravessado por experiências de pertencimento, resistência silenciosa e projetos de superação que se manifestam tanto nos relatos pessoais quanto nas expectativas em relação à educação. A escola, especialmente o Instituto Federal, é vista por eles/as como um espaço ambíguo: ao mesmo tempo acolhedor e desafiador, possibilitador de sonhos e gerador de cansaços.

A construção deste perfil, portanto, não pretende reduzir os estudantes a categorias fechadas ou deterministas. Pelo contrário, busca evidenciar a complexidade dos sujeitos que resistem cotidianamente às exclusões sociais, e que, mesmo diante das dificuldades, seguem atravessando suas próprias travessias.

Para aprofundar a compreensão sobre a constituição desses sujeitos é preciso analisar as redes de relações que os sustentam e determinam. O Quadro 1, apresentada a seguir, sintetiza as principais informações sobre os/as estudantes entrevistados/as que são constituídos do universo de estudantes reprovados que permanecem, como idade, série em que estão matriculados/as, cidade de residência e escola de origem.

Quadro 1 - Identificação dos estudantes entrevistados

	Nome ²⁸	Idade	Série	Cidade de residência	Escola de origem
1	Lucas	19	3ª série	Guapó	Pública

²⁸ Os nomes dos entrevistados são fictícios.

2	Gabriel	19	3ª série	Trindade	Pública
3	Luna	19	3ª série	Trindade	Pública
4	Ana	18	2ª série	Abadia de Goiás	Pública
5	Alan	18	2ª série	Campestre	Pública
6	José	18	1ª série	Trindade	Privada
7	Bruno	20	3ª série	Guapó	Pública
8	Matheus	18	1ª série	Trindade	Privada
9	Beatriz	18	3ª série	Goiânia	Pública
10	Marina	20	2ª série	Trindade	Pública
11	Lorena	19	2ª série	Trindade	Pública

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A análise do perfil dos estudantes entrevistados, permite recolocar a compreensão das dinâmicas de desigualdade social e educacional presentes nos Institutos Federais. Quando comparados aos dados mais amplos da instituição emergem contradições significativas que evidenciam o peso das condições materiais de vida e das políticas de acesso nas trajetórias acadêmicas desses jovens.

Este exercício comparativo dialoga diretamente com os fundamentos do materialismo histórico-dialético, evidenciando como as condições objetivas determinam as possibilidades de escolarização e resistência desses sujeitos. No próximo tópico, serão exploradas as Dimensões da Sociabilidade, considerando a importância das redes familiares, religiosas, culturais e sociais no fortalecimento dos estudantes frente às adversidades.

3.3 Desigualdade social e fracasso escolar são duas faces da mesma moeda: “*eu ajudo a pagar as contas com a bolsa que recebo*”

A análise dos dados de reprovação entre os estudantes entrevistados revela a centralidade das determinações socioeconômicas na trajetória acadêmica dos estudantes. A expressiva maioria dos reprovados pertence a famílias com renda inferior a 2,5 salários-mínimos, evidenciando que a precariedade material impõe barreiras concretas ao êxito escolar. O percentual de cotistas reprovados e a sobrerrepresentação de estudantes autodeclarados pretos ou pardos reafirmam a estrutura de desigualdade racial e social, produzida e reproduzida pelo modo de produção capitalista, que submete a classe trabalhadora a condições adversas de estudo e permanência na escola.

Ao mesmo tempo, a menor incidência de reprovações entre aqueles com renda superior a 2,5 salários-mínimos indica que melhores condições materiais estão diretamente associadas à permanência e ao sucesso acadêmico. A lógica da educação sob o capitalismo, portanto, não apenas reflete, mas intensifica as desigualdades sociais, fazendo com que a escola continue sendo um espaço de exclusão para aqueles que não possuem as condições materiais e subjetivas para atravessar as exigências de uma escola com proposta potencial transformadora.

Paradoxalmente, os relatos dos entrevistados contradizem a própria explicação que a maioria deles elabora ao atribuir a si mesmo a responsabilidade do fracasso escolar e, ao contrário, reforçam a tese de que esse fenômeno não pode ser compreendido como mera consequência do mérito individual. Pelo contrário, as entrevistas evidenciam que o fracasso escolar é uma manifestação das contradições estruturais de um sistema que nega à maioria da população as condições necessárias para seu pleno desenvolvimento intelectual. A escassez de tempo e a falta de condições materiais para estudo, a necessidade de conciliar trabalho e escola, a ausência de uma rede de suporte acadêmico e psicológico são algumas das dificuldades enfrentadas por esses estudantes.

Por óbvio, a reprovação nos Institutos Federais está vinculada às condições materiais de existência dos estudantes. As determinações socioeconômicas, como baixa renda, pertencimento a grupos racializados e acesso limitado a políticas de permanência, apontam para desigualdades estruturais que afetam o desempenho escolar. Essa tendência se confirma nos relatos dos próprios estudantes, que, embora muitas vezes se responsabilizem pelo fracasso, revelam em suas falas os efeitos da precariedade, da ausência de suporte institucional e das tensões que atravessam suas vidas escolares. O Quadro 2, ao cruzar o perfil socioeconômico com a percepção da reprovação, explicita a complexa relação entre responsabilidade individual e condicionamentos sociais.

Quadro 2 - Perfil socioeconômico e percepção sobre a reprovação

	Nome (fictício)	Cor/Raça	Renda Familiar <i>Per Capita</i>	Cota	Recebe auxílio financeiro da escola?	Trabalha ou já trabalhou?	Participa de religião?	Participa de atividades sociais, culturais ou esportivas?	A que atribui a reprovação?
1	Lucas	Branca	<= 1 SM	Não	Não	Sim	Não	Vôlei	“culpa minha”
2	Gabriel	Parda	<= 0,5 SM	Não	Não	Sim	Sim. Católicos	Jogar bola e academia	“por irresponsabilidade minha”
3	Luna	Parda	<= 0,5 SM	Sim	Sim	Não	Sim. Evangélicos	Caminhada	“porque eu não fiz as tarefas”
4	Ana	Parda	<= 0,5 SM	Não	Sim	Não	Sim. Evangélica	Academia	escolha de não estudar <i>on-line</i> na pandemia
5	Alan	Branca	Não quis declarar	Não	Sim	Não	Sim. Católico	Grupo de jovens da igreja	por causa da pandemia desenvolveu crise de ansiedade que atrapalhou os estudos
6	José	Branca	<= 3 SM	Não	Não	Sim	Sim. Evangélico	Motoclube	dificuldade de adaptação
7	Bruno	Branca	<= 0,5 SM	Sim	Não	Sim	Sim. Católico	Sair para comer e ficar com os amigos na porta de casa	“culpa minha mesmo. Por falta de dedicação”
8	Matheus	Preta	<= 1 SM	Não	Não	Não	Sim. Católicos	sair com amigos ou namorada	“um pouco de falta de responsabilidade”
9	Beatriz	Parda	<= 1,5 SM	Não	Não	Sim	Não	Jogar vôlei e fica no celular	“porque minha mãe não trancou a matrícula na pandemia”
10	Marina	Branca	<= 0,5 SM	Sim	Não	Não	Sim. Católica	Ficar em casa e no celular	“falta de interesse”
11	Lorena	Parda	<= 0,5 SM	Sim	Sim	Não	Sim. Evangélica	Jogar bola e ficar em casa	“não consegui atingir a média final”

No que se refere ao acesso a políticas de inclusão, quatro entrevistados ingressaram no curso por meio de cotas, e cinco recebem auxílio financeiro da escola, o que sugere que nem todos os alunos de baixa renda conseguem acessar esse suporte. A religião também aparece como um elemento presente na vida de grande parte dos estudantes, sendo as denominações católica e evangélica as mais citadas. Além disso, a participação em atividades sociais, culturais ou esportivas está bastante restrita a atividades como academias, grupos religiosos e práticas esportivas, evidenciando a escassa possibilidade de realização desse tipo de atividade aos grupos menos favorecidos economicamente. Assim, a atividade possível se restringe a passar seu tempo livre apenas em casa ou no celular.

Em relação às justificativas para a reprovação, predominam percepções individualizadas, como a suposta falta de dedicação, interesse ou responsabilidade. Mesmo aqueles que apontam fatores externos, como a pandemia, dificuldades de adaptação e problemas de saúde mental, acabam por sugerir que, apesar das condições estruturais, poderiam ter se dedicado e alcançado o sucesso desejado. Isso reforça, uma vez mais, a perversidade do sistema neoliberal que acaba por convencer o indivíduo de que ele é o único responsável por seu desempenho social, acadêmico, ascensão social ou por sua condição de miséria. Nesse contexto, a reprovação escolar surge não apenas como um dado estatístico, mas como uma experiência subjetiva que deixa marcas profundas na trajetória dos jovens estudantes.

A realidade econômica dos/as estudantes entrevistados/as revela um panorama complexo, marcado por experiências compartilhadas de restrições materiais, trabalho precoce e estratégias cotidianas de sustentação familiar. Embora a condição econômica não surja isoladamente como causa da reprovação escolar, ela atravessa diretamente as experiências educativas, determinando tanto a permanência quanto os sentidos atribuídos à escola.

Entre os 11 estudantes entrevistados, oito vivem em casas próprias ou financiadas e três em imóveis alugados. Contudo, a posse do imóvel não deve ser interpretada automaticamente como indicador de segurança econômica: em muitos casos, trata-se de conquistas viabilizadas por políticas habitacionais ou esforço familiar coletivo, cuja manutenção ainda representa um desafio.

A renda *per capita* da maioria é inferior a 1,5 salário-mínimo, e as mulheres, especialmente as mães, são predominantes na função de provedoras. Isso reforça a centralidade feminina na reprodução material da vida, como também o acúmulo de

responsabilidades nos contextos em que o trabalho doméstico e o cuidado coexistem com jornadas exaustivas de trabalho.

Diversos relatos evidenciam a inserção precoce no mercado de trabalho como estratégia de subsistência ou de conquista de certa autonomia. Gabriel, por exemplo, trabalha desde os 16 anos para “ter as suas coisas”. Em sua fala, o trabalho se apresenta como uma escolha, mas também como necessidade: *"Nunca passamos fome, mas às vezes não dava pra comprar uma pizza. Pra mim, luxo é isso: você sair e tomar um suco sem se preocupar com conta"*.

José realiza bicos esporádicos como carpir lote ou vender camisas, e utiliza a renda para emergências familiares: *"Uso pra emergência: uma roupinha pra minha mãe, conta de luz, ração da cachorra... também uso pra tomar um sorvete"*. Bruno, por sua vez, trabalhou com a mãe durante a pandemia e hoje atua como Jovem Aprendiz na prefeitura, ajudando nas despesas básicas de casa.

Mesmo entre estudantes com renda familiar mais elevada, como Matheus e Beatriz, há evidências de restrições recentes ou pressões orçamentárias que afetam a permanência escolar, como a necessidade de deslocamentos entre cidades, o que gerou quase abandono do IF por parte de Beatriz, revertido graças à ajuda de um professor.

Apenas cinco entrevistados recebem algum tipo de auxílio institucional, como a bolsa permanência ou a bolsa atleta. Essa ausência de suporte reforça as desigualdades já existentes e compromete o ideal de educação integral e integrada (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). A falta de políticas efetivas de permanência faz com que o tempo integral se converta, por vezes, em barreira seletiva.

Outro fator crítico é o deslocamento: estudantes que dependem do transporte público enfrentam longos percursos e condutas incertas, o que impacta diretamente no cansaço e no desempenho. Como expressa Bruno, *“o ensino e o transporte, vamos dizer, né? O caminho”*, são os principais desafios enfrentados. Sua fala evidencia que o trajeto até a escola não é apenas físico, mas atravessado por dimensões sociais, temporais e emocionais que interferem na permanência e no engajamento escolar. O “caminho”, portanto, deve ser compreendido não apenas como distância geográfica, mas como metáfora das barreiras estruturais que os estudantes enfrentam cotidianamente para acessar o direito à educação.

Quanto à posse de bens, praticamente todos possuem celular e geladeira, e a maioria acessa a internet, mas poucos têm computador ou notebook. Essa carência prejudicou o acesso às atividades remotas durante a pandemia, intensificando

desigualdades já existentes. A autogestão das tarefas domésticas, é uma constante, indicando acúmulo de responsabilidades entre os membros da família.

A noção de "luxo", como expressa por Gabriel, ganha nova configuração nesses contextos: *"Luxo não é ter uma casa de milhões. É poder viver sem se preocupar tanto com conta"*. A permanência escolar, portanto, não é um desafio de mera disciplina individual, mas de enfrentamento das desigualdades estruturais que atravessam a vida dos/as estudantes. Nesse sentido, as condições materiais de existência reverberam diretamente na experiência escolar, impactando a forma como os/as estudantes habitam e ressignificam o espaço e o tempo da escola.

3.4 Dimensões da sociabilidade: “É difícil conciliar tudo”

A vida escolar dos/as estudantes é entrelaçada por múltiplas dimensões da sociabilidade, entre família, amigos, religião, atividades culturais, que determinam sua relação com a escola, a motivação para continuar os estudos e o modo como enfrentam as dificuldades. Essas dimensões da sociabilidade dos/as estudantes reprovados/as revelam como essas redes de relações, por vezes invisíveis aos olhos institucionais, sustentam ou tensionam suas trajetórias escolares.

A família é um dos núcleos centrais de sustentação ou de tensão da permanência escolar. A maioria dos/as estudantes vive com a mãe ou com ambos os pais, e muitos relatam relações familiares tranquilas. Ainda assim, o cotidiano doméstico está atravessado por responsabilidades significativas. Marina resume sua rotina: *"não faço nada, só ajudo minha mãe com as tarefas domésticas"*. Lorena expõe a sobrecarga emocional e material: *"minha mãe tem diabetes, chega em casa com os pés inchados [...] eu falo: vou ver o que que eu faço"*.

A religiosidade, por sua vez, aparece como referência afetiva e de organização do tempo e dos valores. Alan, por exemplo, é coordenador de um grupo de jovens na igreja, onde realiza pregações e organiza eventos. Já Lorena participa ativamente de ações sociais promovidas pela comunidade religiosa. Nessas experiências, a fé se articula a práticas de solidariedade e disciplina que podem favorecer a permanência escolar, mesmo em contextos adversos. Trata-se de formas de saber e de ser que a escola muitas vezes não reconhece, mas que estruturam o cotidiano de grande parte das juventudes populares.

As relações de amizade também são reveladoras das condições de permanência. Se para alguns/as estudantes os amigos funcionam como suporte, para outros/as, o sentimento de solidão é marcante. Bruno afirma: *"sou muito conhecido, mas sou uma*

pessoa solitária". Luna, por sua vez, relata: "*quando o professor vai fazer trabalho em grupo, eu já peço pra fazer sozinha. As pessoas pensam que eu não vou fazer, mas eu faço minha parte*". Esses relatos indicam que, mesmo em ambientes coletivos, o isolamento subjetivo pode minar a motivação e o senso de pertencimento.

As práticas culturais e de lazer também representam um lugar importante nos quais os/as estudantes constroem identidades. Beatriz, por exemplo, participa ativamente da biblioteca do IF, gosta de ler romances e distopias e se reúne com colegas para jogar vôlei e truco. Em contraste, Bruno compartilha que nunca pegou um livro para ler e sente culpa por isso: "*às vezes me pergunto se eu deveria me culpar por não ter tido interesse*". A maioria dos/as estudantes, o acesso à informação ocorre majoritariamente por meio das redes sociais e da internet, especialmente Instagram, Facebook e Google. Essa preferência pode ser compreendida como expressão das formas contemporâneas de sociabilidade e mediação cultural. Entretanto, é preciso tensionar o caráter e os efeitos desse tipo de mediação.

A crítica de Adorno e Horkheimer (1985) sobre a *indústria cultural* oferece importantes subsídios para compreender como a forma de acesso à informação predominante entre os/as jovens está imersa em uma lógica de mercantilização do saber e da cultura. Para os autores, a indústria cultural transforma cultura em produto e o consumo cultural em repetição acrítica, moldando os sujeitos para a adaptação e a passividade. As redes sociais, enquanto dispositivos dessa indústria, operam como canais de difusão de conteúdos rápidos, fragmentados e frequentemente descontextualizados, promovendo o entretenimento e a distração como valores centrais.

A fala de Luna é reveladora: "*Não tem nada melhor do que o Instagram para se manter informada*". Tal afirmação sintetiza uma relação de confiança com uma plataforma que, embora onipresente, raramente promove a reflexão crítica ou o aprofundamento. Já Bruno reforça essa lógica ao afirmar: "*Não gosto de jornais, só tem coisa ruim. Minha fonte de informação são as redes sociais, porque vivo na era digital*". A preferência por conteúdos leves e de fácil circulação substitui, muitas vezes, o contato com fontes mais densas de informação, como jornais, livros ou debates públicos, evidenciando os efeitos do que Adorno chamaria de *estetização da barbárie*, quando o conteúdo cultural se torna tão esvaziado de crítica que contribui para a manutenção da ordem existente.

A predominância das redes sociais como principal fonte de informação entre os estudantes entrevistados não é um fenômeno isolado, mas um reflexo das contradições de

uma sociedade que oferece conectividade sem necessariamente garantir acesso à cultura crítica. Tal como alertaram Adorno e Horkheimer (1985), a padronização e a superficialidade dos conteúdos culturais têm implicações profundas na formação subjetiva dos indivíduos, sobretudo daqueles que já enfrentam múltiplas barreiras sociais e educacionais. O desafio que se coloca é o de reverter essa lógica a partir de práticas pedagógicas que restituam à educação seu papel formativo, emancipador e transformador.

Ainda na lógica da indústria cultural, a precariedade do acesso a atividades culturais, artísticas e esportivas formais é evidente. Poucos estudantes participam de projetos extracurriculares. Mesmo quando demonstram interesse, como Luna, que praticava Karatê antes de entrar no IF, a sobrecarga escolar ou a falta de tempo inviabiliza a continuidade: *“agora não tem mais tempo”*. Essa ausência de espaços legitimados de expressão e pertencimento fragiliza os vínculos com a escola e reduz as possibilidades de uma formação integral. Mesmo entre os/as estudantes que demonstram interesse por esporte ou leitura, a sobrecarga de tarefas escolares e o cansaço cotidiano funcionam como obstáculos. Fica evidente como a juventude das classes menos favorecidas economicamente precisam negociar cotidianamente entre diferentes papéis sociais que exigem esforços e sentidos distintos.

Gabriel, por exemplo, trabalha nos finais de semana no mercado da madrinha e revela como seu tempo livre é restrito: *“Sábado é o dia todo, mas domingo é só até meio-dia. Aí o resto tenho um dia livre pra fazer o que eu precisar fazer”*. Sua fala sintetiza como o tempo da juventude trabalhadora é fragmentado entre estudo, trabalho, religião, relações afetivas e autocuidado, o que exige constantes adaptações e renúncias, muitas vezes em detrimento do investimento escolar e do próprio lazer. Além disso, a limitação do tempo disponível impacta também os processos de sociabilidade e fruição cultural. Beatriz, que demonstra interesse por leitura e participação em atividades com os colegas, comenta: *“Às vezes a gente joga vôlei, truco, faz as tarefas, ou vai ao cinema. Mas é difícil conciliar com tudo, porque tem que estudar, fazer tarefa, se preparar pro Enem...”*. Já Marina, quando perguntada sobre o que faz fora do IF, é direta: *“Nada. Só ajudo minha mãe com as tarefas de casa”*. Essas falas revelam que o “tempo livre” é, para muitos, uma ilusão.

O tempo dos/as estudantes pobres é um tempo preenchido por exigências, obrigações, cuidados com a casa, trabalho informal, autocontrole emocional, expectativas familiares. Assim, a permanência não pode ser pensada apenas em termos institucionais ou de presença física nas aulas, mas como um processo complexo, que articula condições

materiais, afetivas e simbólicas. Persistir nos estudos, para esses sujeitos, é um ato contínuo de resistência frente a um cotidiano que, por muitas vezes, não lhes oferece garantias mínimas de estabilidade.

Por fim, as falas revelam que os/as estudantes não vivem o tempo escolar exclusivamente dedicado ao estudo. Ele é compartilhado com obrigações familiares, atividades laborais, relações afetivas e formas de lazer. Ignorar essas experiências e territórios é ignorar os sujeitos que frequentam a escola. Logo, as relações sociais não se dão em um vácuo: elas estão profundamente condicionadas pelas condições econômicas que moldam as possibilidades concretas de vida.

3.5 Dimensões da vida escolar - espaço e tempo: “*eu não gosto de vir pra escola, mas tá aqui é legal*”

As trajetórias escolares dos/as estudantes entrevistados/as se constroem em meio a experiências marcadas por êxitos, rupturas e recomeços. Muitos relatam bom desempenho nos anos iniciais da escolarização; no entanto, a transição para o ensino médio técnico, intensificada pelo contexto pandêmico e pela carga horária integral, gerou desafios pedagógicos e emocionais que reconfiguraram seus percursos.

Entre os sujeitos que descrevem uma trajetória “tranquila” (Lucas, Gabriel, Ana, Alan, José, Bruno, Marina e Lorena), emergem tensões que relativizam essa percepção inicial. Ana, por exemplo, expressa a crença na educação como instrumento de transformação social, afirmando: “*Eu ainda acredito que a única solução pra mim que sou pobre é o estudo, é a educação. [...] Porque a partir do momento que você estuda, que você adquire conhecimento, você não tá vendendo mais só sua força de trabalho, você tá vendendo conhecimento*”. No entanto, mesmo trajetórias ditas tranquilas são atravessadas por sentimentos de cansaço, sofrimento e superação.

O ingresso no IF e a experiência da pandemia produziram abalos na autoestima e no pertencimento escolar. Luna, ao relatar seu primeiro fracasso escolar, descreve o impacto emocional: “*Eu vi meu primeiro zero na vida. Aí eu desmaiei. [...] Eu entrei em depressão, ansiedade. [...] Você vira o lixo da família*”. A experiência da reprovação é vivida como ruptura simbólica e afetiva, afetando profundamente a identidade juvenil.

O cansaço diante das exigências curriculares e o silenciamento de dificuldades cognitivas também marcam as trajetórias. Beatriz aponta: “*Eu tenho essa dificuldade de, tipo, a pessoa está falando comigo, eu estou escutando ela e não entendo, sabe? [...] Mas*

eu nunca fui ao médico”, revelando a ausência de suporte adequado às necessidades emocionais dos estudantes.

Além disso, as experiências de exclusão e preconceito racial aparecem como marcas importantes da vida escolar pregressa. José relata: *“Sempre tive problema com o cabelo. [...] Professores zombaram do meu cabelo. [...] Isso não encaixava na minha cabeça: por que um professor que ensina a gente tá fazendo errado o que minha mãe disse?”*. Tais episódios evidenciam a tensão entre saberes familiares e a cultura escolar hegemônica, e reforçam a importância da família como espaço de resistência.

Ana também recorda experiências anteriores de injustiça e constrangimento público: *“A professora falou que eu tinha escrito na parede e me mandou lavar. Eu não tinha feito nada. Foi horrível!”*. Ela ainda questiona a imposição religiosa em ambientes escolares anteriores, refletindo sobre a necessidade de respeito à diversidade de crenças: *“Era uma coisa quase obrigatória”*.

Apesar das feridas, alguns estudantes relatam momentos de ressignificação e pertencimento, sobretudo por meio de experiências culturais e do contato com professores inspiradores. Lorena relembra: *“Foi uma viagem para Goiás Velha (sic). Visitamos a Casa da Cora. Lembro até hoje. Foi muito legal”*. Matheus destaca o impacto de uma professora crítica: *“Ela era realista, falava como o mundo realmente é. [...] Isso ficou marcado na minha mente”*. Como afirma Freire (1996), educadores críticos podem atuar como agentes de libertação ou negação dos sujeitos.

Quando convidados/as a falar sobre o que mais gostam na escola hoje, os/as estudantes enfatizam as relações afetivas, a liberdade de circulação e as atividades práticas. Lucas sintetiza: *“Eu acho que são as pessoas agora, os amigos. E o jeito que é a escola em si, porque a maioria das escolas não é como o IF”*, enquanto Bruno destaca a infraestrutura: *“O que eu mais gosto aqui são os amigos e o que a escola oferece para a gente, né? [...] Laboratórios, quadra...”*.

Os laboratórios, projetos, biblioteca e eventos culturais aparecem como elementos centrais para a permanência escolar. José utiliza uma forte metáfora para ilustrar a diferença entre sua antiga escola e o IF: *“[...] escolas tipo presídio. [...] Aqui você tem acesso a muita coisa, projeto, laboratório, evento, museu. [...] O IF atrai a pessoa a estudar”*. Luna e Lorena mencionam a biblioteca como espaço de permanência e tranquilidade, como um espaço para o silêncio, para fazer e refazer.

A relação prática-teoria é também destacada como essencial para o interesse e a aprendizagem. Alan afirma: *“Na teoria às vezes você não entende, mas na prática,*

quando você vê acontecendo, você entende. Aí você se interessa". Esta percepção ressoa com a proposta de formação omnilateral, defendida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

O reconhecimento da diversidade social é outro aspecto valorizado. Bruno relata: *"Aqui conheci gente diferente, de estilo diferente, cabelo diferente"*, enfatizando o IF como espaço público de convivência democrática.

Mesmo entre aqueles que enfrentam dificuldades, como Beatriz, há reconhecimento da escola como espaço acolhedor: *"Só de estar aqui, eu gosto. A gente conversa, dá risada, tem o horário de almoço, educação física"*. A rotina e os espaços de sociabilidade surgem como importantes fatores de permanência.

A avaliação é apontada como experiência contraditória: para alguns, natural; para outros, fonte de ansiedade e frustração. Luna comenta: *"As avaliações que eu mais estudo são as que eu tiro as piores notas. [...] Prova, eu acho que não é muito legal para mim"*. Lorena reforça: *"Quando acontece prova, eu não dou conta de me concentrar. Eu estudo, estudo, mas dá um branco na cabeça"*. Contudo, práticas avaliativas alternativas no IF, como projetos e atividades práticas, são vistas com entusiasmo. Matheus relata: *"Quando entrei no IF e vi que alguns professores não passavam prova, foi um choque"*. Essa abertura a métodos avaliativos diversificados é fundamental para uma escola que reconheça a singularidade dos tempos e percursos dos sujeitos, rompendo com a lógica classificatória tradicional.

As trajetórias escolares dos/as estudantes do IF revelam um percurso atravessado por tensões, conquistas e resistências. O que mais valoriza-se na escola não é apenas o ensino formal, mas os afetos, as práticas significativas e a possibilidade de reconstrução identitária. Estudar no IF é, para muitos/as, uma aposta em futuros possíveis, um movimento de esperar no sentido freireano, com todas as contradições, cansaços e potências que a experiência educativa comporta. A partir dessas vivências cotidianas, emergem diferentes sentidos atribuídos à escola, sentidos que vão além do currículo formal e tocam dimensões subjetivas e afetivas.

3.5.1 Os sentidos da escola: *"Estudar aqui me traz um pouco de esperança"*

Ao serem convidados a refletir sobre o que mais gostam no Instituto Federal (IF) e o que ele representa em suas vidas, os/as estudantes entrevistados/as revelam compreensões que vão muito além de respostas prontas ou idealizações genéricas. Suas falas evidenciam o entrelaçamento entre educação, identidade, pertencimento de classe e

projeto de vida. O IF é compreendido não apenas como um espaço de formação acadêmica, mas como lugar de resistência, acolhimento, afeto e, sobretudo, possibilidade.

Para alguns/as, estudar no IF representa um recomeço ou uma oportunidade concreta de romper com a estagnação social. Como expressa Lucas, com cansaço, mas também com firmeza: *“Hoje eu acho que só terminar o curso, só terminar o ensino médio e o curso, é o único objetivo que eu tenho no momento”*. Já Lorena mobiliza a noção de esforço contínuo como modo de permanência: *“Tentar um novo recomeço. Tentar de novo, não desistir. Que tentando, tentando, tentando, a gente consegue”*. Essas falas, que oscilam entre desgaste e resistência, ilustram a luta cotidiana para se manter na escola mesmo diante de adversidades materiais, emocionais ou estruturais.

Além disso, o IF é descrito como um ambiente de convivência e coletividade. Gabriel valoriza *“o convívio com as pessoas”*; Alan destaca *“os projetos e oportunidades”*; e Matheus sintetiza: *“Acho que o que eu mais gosto é de estar aqui”*. Para muitos, o contato com professores, colegas e experiências culturais amplia horizontes antes limitados pela realidade social. Eventos, viagens, projetos de extensão e a presença de docentes altamente qualificados são mencionados como parte fundamental da vivência escolar.

Entre os relatos, destaca-se a fala crítica de Ana, que expressa uma compreensão profunda sobre o papel social e político da escola: *“Eu acredito que estudar aqui me traz um pouco de esperança. [...] É como se a gente subisse um degrau”*. A estudante compara o IF à escola estadual e denuncia: *“Ali é uma escola que pega o pobre e torna ele mais pobre. [...] Porque ele tira o acesso a tudo”*. Essa leitura indica que, para ela, o IF representa uma ruptura com o ciclo de pobreza, exclusão e silenciamento historicamente imposto à juventude periférica. Ao afirmar que *“ser pobre é não ter acesso: à cultura, ao livro, ao cinema, à música, ao mundo”*, Ana traduz a pobreza não apenas em termos materiais, mas como ausência de possibilidades de ser e existir, perspectiva teorizada por Arroyo (2018). A potência do IF também aparece na dimensão subjetiva de formação. Ao dizer que *“aqui a gente ainda possibilita saber quem a gente é, entender o mundo à nossa volta”*, Ana reforça o papel do IF na constituição de uma consciência crítica.

Outros/as estudantes reafirmam o valor do IF como espaço de inserção social e de construção de um projeto de vida. Bruno enfatiza a dimensão profissional: *“A formação aqui vai me gerar um bom emprego. Um currículo bom. Um diferencial”*. Matheus reforça: *“É difícil uma pessoa de escola pública ou particular viver o que a gente vive aqui dentro.”* Já Beatriz conecta o sentido da escola à possibilidade de romper ciclos

familiares marcados por precariedade: *“Eu tenho que trabalhar por questão de, como eu falei, a nossa família é conturbada e eu não quero continuar perpetuando essa situação”*.

Essas falas evidenciam que o sentido da escola para esses jovens não se limita ao “ensinar para o mercado”, mas envolve a reconfiguração de trajetórias pessoais e familiares. A escola é atravessada por dilemas, tensões e esperanças que marcam a juventude das classes populares.

Estudar no IF é, para os/as estudantes entrevistados/as, uma travessia entre contradições e possibilidades. É viver o cansaço e a sobrecarga, mas também encontrar um espaço de reconstrução, onde se vislumbra o acesso à cultura, ao conhecimento e à reconfiguração de si. O sentido da escola se desloca, assim, de uma lógica produtivista para se tornar um lugar de pertencimento, resistência e de projetar-se criticamente no mundo.

As reflexões sobre o sentido da escola revelam, portanto, que o Instituto Federal (IF) se configura como espaço de resistência, de produção de novos sentidos de existência e de reconfiguração de projetos futuros. Esse movimento de reconstrução simbólica se expressa de maneira ainda mais particular quando observamos as experiências dos/as estudantes no curso técnico integrado ao ensino médio, onde as expectativas de qualificação profissional, emancipação social e superação das desigualdades se entrelaçam de forma intensa e, muitas vezes, ambivalente. Entre esses sentidos, destaca-se o lugar ocupado pela formação técnica, percebida como um dos caminhos possíveis para projetar novos futuros.

3.5.2 O curso técnico integrado: *“Eu acho que já sai na frente de algumas pessoas. Não que isso seja uma corrida, né?”*

A experiência de cursar o ensino médio integrado ao técnico no Instituto Federal (IF) é narrada pelos/as estudantes com sentimentos ambivalentes, entre orgulho e tensões. Para muitos/as, representa a possibilidade concreta de “sair na frente”, destacando-se no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que amplia os horizontes de vida para além da mera inserção profissional.

Lucas traduz essa ambiguidade ao afirmar: *“No começo eu achei muito bom porque a gente ia sair já com o técnico. [...] Eu ainda acho, só que agora não tanto quanto antes. Um trabalho agora, por exemplo, seria mais importante”*. Essa fala explicita o tensionamento entre o desejo de concluir a formação técnica e a pressão das necessidades materiais imediatas. Embora o curso técnico seja visto como diferencial no

longo prazo, a exigência de dedicação integral ao IF muitas vezes impede a inserção precoce no mundo do trabalho, gerando dilemas para a juventude trabalhadora.

Para outros/as estudantes, como Gabriel e Alan, o curso técnico é mobilizado como estratégia de ascensão social: “*A gente sai, querendo ou não, com os três pezinhos à frente*” (Gabriel). “*É uma oportunidade de sair na frente das outras escolas que preparam só pro ENEM. [...] Você já vai sair daqui como técnico*” (Alan). Esses relatos reforçam a compreensão de que a formação técnica no IF não apenas qualifica, mas também reposiciona esses jovens no mercado de trabalho, rompendo ciclos históricos de precarização. Trata-se da formação omnilateral de que fala Frigotto *et al.* (2005), que articula saber técnico, científico e humanista na perspectiva da emancipação e da dignidade do trabalho.

Alan ainda enfatiza: “*Muitos não têm condição de estudar. Eles saem da escola pra trabalhar direto. O técnico já dá oportunidade de sair com diploma e talvez seguir na área*”. Aqui, evidencia-se a função reparadora do IF na democratização do acesso à profissionalização, sobretudo para os jovens oriundos das classes populares, para quem a continuidade dos estudos superiores é, muitas vezes, inviabilizada pelas condições materiais de vida.

A potência transformadora do curso técnico também emerge na fala de Ana, que articula gênero e esperança: “*Eu estudo sobre motores. [...] Eu particularmente não sou muito fã, mas faz eu ter esperança. Faz eu acreditar que o que eu quiser fazer eu vou conseguir fazer*”. Este testemunho rompe com estereótipos de gênero tradicionalmente associados à educação técnica, reforçando o papel do IF como espaço de ampliação das possibilidades profissionais para mulheres em áreas historicamente masculinizadas.

Alguns/as estudantes, como Matheus, veem no curso técnico não um ponto de chegada, mas um degrau para a formação superior: “*Eu quero levar essa área para o superior, até me profissionalizar bacana*”. Contudo, esse percurso não é acessível para todos. Lorena revela os limites impostos pela realidade socioeconômica: “*Queria muito entrar na Federal, mas não está nas minhas possibilidades porque tenho que trabalhar*”.

Assim, embora o curso técnico integrado seja percebido como instrumento de emancipação e construção de futuros mais dignos, ele também carrega as marcas das desigualdades estruturais que seguem atravessando a trajetória dos/as estudantes.

A trajetória pelo curso técnico integrado é vivida, pelos/as estudantes, como porta de acesso a direitos, reconhecimento e possibilidades de futuro. O IF é percebido como espaço que oferece aquilo que outras instituições escolares lhes negaram: qualificação,

acolhimento, projeto de vida e, sobretudo, sentido para o saber. Entretanto, essa trajetória é permeada por tensões: as limitações materiais, a necessidade de conciliar estudo e trabalho e a persistência das desigualdades sociais impõem desafios que nem sempre permitem a continuidade dos projetos educativos. O desafio central que emerge é transformar o curso técnico integrado não apenas em uma promessa de emancipação, mas em uma possibilidade concreta e efetiva de construção de futuros mais justos e dignos. O curso técnico, portanto, aparece como um elemento central nos projetos de vida dos/as estudantes, projetos que, como veremos, são tecidos entre sonhos, esperanças e limites concretos.

3.5.3 Projetos de futuro: *ter um emprego, fazer faculdade, comprar casa, ter uma família, um cachorrinho... Viajar pra Gramado*

Quando questionados sobre seus projetos de futuro, os/as estudantes entrevistados/as revelam um mosaico de expectativas que articula desejo de estabilidade, realização pessoal e superação das vulnerabilidades sociais.

Alguns manifestam planos claros e estratégicos, como Lucas, que diz com segurança: *“Fiz um concurso e passei, então tô um pouco garantido nessa parte de arrumar um trabalho”*. Em contraste, outros, como Gabriel, expressam hesitação e ambivalência: *“Sou muito indeciso em relação ao que faço. [...] Quero poder viver de alguma renda fixa. Ter um tempo de qualidade”*. Essa indecisão não revela falta de ambição, mas antes traduz a complexidade das escolhas em um país onde estudar e trabalhar ainda são privilégios difíceis de conciliar.

Beatriz expõe esse dilema de forma direta e dolorosa: *“Quero fazer faculdade ano que vem. Queria muito entrar na Federal, mas não está nas minhas possibilidades porque eu tenho que trabalhar”*. A fala evidencia que, para muitos, o futuro é menos uma escolha plena e mais uma negociação diária com as exigências materiais. O sonho da educação superior convive com a urgência da sobrevivência, desenhando projetos de vida que precisam caber nas frestas abertas pela realidade.

Embora muitos projetos estejam ligados ao trabalho e à formação acadêmica, as falas dos estudantes também ampliam o horizonte para além do técnico. Sonhar com viagens, estabilidade emocional, ter filhos ou comprar uma casa são desejos que aparecem com força, revelando a humanidade e a imaginação que sustentam a esperança.

Luna, por exemplo, delineia um futuro poético e cheio de autonomia: *“Quero morar num apartamento. [...] Talvez eu nem queira um homem. [...] Quero adotar duas*

crianças. Quero conhecer Gramado. Viajar pra Europa". Sua fala constrói um projeto de vida ancorado na liberdade e na proteção da própria existência. Ao afirmar: "*As mulheres estão morrendo muito por causa do homem. Eu não quero morrer por causa do homem, não*", Luna não apenas sonha, mas faz uma denúncia. O projeto de futuro se torna, assim, também um ato de resistência frente a uma sociedade marcada pelo feminicídio e pela violência de gênero.

Em outra direção, Lorena combina o desejo acadêmico com sonhos afetivos e cotidianos: "*Fazer pós-graduação. Comprar meus trem pra pintar a casa, pra arrumar meu quarto*". Aqui, a educação formal e a subjetividade se entrelaçam como formas de possibilitar uma vida digna. São sonhos e projetos que dialogam com a realidade concreta, mas que também ousam ir além dela. Mesmo diante de tantos desafios, a escola permanece, para muitos/as, como base de sustentação, espaço de aposta e elaboração de caminhos para o futuro.

Mesmo diante das incertezas e limitações, a maioria dos estudantes reconhece que o IF é um espaço que amplia possibilidades. Matheus sintetiza essa percepção ao afirmar: "*O IF, querendo ou não, prepara a gente pra isso. Mais que qualquer outro ensino médio*". Até mesmo os/as que demonstram dúvidas, como Beatriz, veem o tempo no IF como uma oportunidade de amadurecimento e reflexão: "*Biomedicina, talvez. Tem muito tempo. Fico pensando muito. Mas vai demorar*".

Essa espera, longe de ser paralisante, é um tempo de amadurecimento. A escola, nesse contexto, não é apenas um trampolim para o curso superior ou para o mercado de trabalho, mas representa um território onde se gestam identidades, afetos e se projeta o mundo e suas possibilidades, ainda que limitadas.

Alguns estudantes, como José, projetam um futuro empreendedor: "*Eu e meus amigos sempre conversamos em abrir uma oficina, nossa própria marca. Pensar alto. Se eles dão conta, a gente também dá conta*". Essa fala expressa não apenas ambição, mas também uma crença coletiva na capacidade de criar e transformar, alinhada à perspectiva de formação omnilateral proposta por Frigotto (2001).

Os planos revelados pelos/as estudantes traduzem o desejo de viver com dignidade, com sentido e com liberdade. O IF, em suas falas, emerge como um espaço que não apenas prepara para o trabalho ou para a universidade, mas que sustenta sonhos, que alarga horizontes e que torna possíveis futuros antes impensáveis.

Entretanto, esses projetos também expõem os limites concretos impostos pela desigualdade social. Para que a permanência no IF e a realização desses sonhos se

concretize, será necessário mais do que esforço individual: serão essenciais políticas públicas efetivas, redes de apoio solidário e uma escola que seja espaço de escuta, de acolhimento e de esperança, além de um espaço de conhecimento vivo e emancipador.

A permanência escolar, nesse contexto, adquire um sentido político e existencial. Não se trata apenas de "não desistir", mas de resistir. Resistir às dificuldades materiais, às violências simbólicas, ao desânimo, à falta de perspectiva.

3.6 As marcas da reprovação: “*Como que eu deixei isso acontecer?*”

A reprovação é, na experiência dos(as) estudantes do Instituto Federal, um marco denso de significados. Mais do que um simples indicador de desempenho, ela se revela como um ponto de inflexão nas trajetórias estudantis, um momento de crise, mas também de reinvenção. A análise dos relatos mostra que, se por um lado a reprovação provoca dor, desorganiza planos e abala a autoestima, por outro, ela também pode funcionar como uma alavanca para a tomada de consciência, para a busca de ajuda e para a ressignificação da experiência escolar.

Diversos(as) estudantes atribuem sua reprovação à desatenção, à dificuldade com o formato remoto imposto pela pandemia, à ansiedade, à sobrecarga de tarefas ou à simples falta de compreensão sobre a dinâmica da escola. Luna, por exemplo, relata que "bombar não existia" em sua referência anterior, e que foi preciso reconhecer que o IF representava outra lógica de ensino. Marina traz à tona o peso das responsabilidades domésticas: cuidar da casa, dos avós, do irmão. Lorena, por sua vez, rememora o sentimento de injustiça por ter perdido o ano por "um ponto na Semana de Ciências". Essas narrativas desconstróem a ideia de reprovação como falta de esforço individual e revelam um emaranhado de fatores estruturais, emocionais e pedagógicos que atravessam o cotidiano escolar.

Nesse sentido que a reprovação, ainda que marcada pela dor, também enseja reflexões, como mostra Matheus: "*Me ensinou que cada um tem seu tempo. Me ensinou muita coisa emocionalmente*". Para Alan, foi um recomeço; para José, um aprendizado sobre como a escola funciona; para Beatriz, uma ferida em seu orgulho, motivada por sua "movimentação por validação acadêmica". A reprovação, portanto, não é o fim, mas um processo de reelaboração subjetiva e social.

A maioria dos estudantes relata que reprovou pela primeira vez no IF, o que aponta para a mudança de exigência e ritmo escolar em relação à educação básica anterior. Como relata Lucas: "*Nunca tinha reprovado antes. Não foi nem por dificuldade. Foi por deixar*

de fazer. Eu não sabia como funcionava, achava que ia dar certo". Para ele, a reprovação "é normal", mas ainda assim o fez se sentir mal. A mãe, embora tenha ficado brava, o apoiou a continuar e recomendou prestar mais atenção. Lucas considera o sistema de provas injusto e acredita que sua reprovação foi "culpa minha mesmo".

Em outros casos, o impacto subjetivo da reprovação é internalizado como inferioridade. Matheus reflete: "*Você vê todo mundo passando e pensa: por que eu não consegui? O que eu tenho de pior?*" A pergunta "o que eu tenho de pior?" escancara a potência destrutiva da lógica classificatória, que transforma a diversidade de ritmos, contextos e aprendizados em uma régua única de valor, excluindo silenciosamente aqueles que não se ajustam a ela.

Apesar do sofrimento, alguns estudantes tentam ressignificar a reprovação como possibilidade de retomada, como fazem Alan e Beatriz. Esse movimento revela formas de resistência subjetiva o esforço em encontrar sentido mesmo diante da dor. Beatriz observa: "*É ruim, mas é bom. Talvez melhore a imagem de quem estudou aqui. Tentar ver o lado bom das coisas.*"

Entretanto, há também críticas ao caráter inflexível e pouco dialógico de alguns processos avaliativos, como no relato de Lorena: "*Eu estudei feito condenada. [...] Não consegui atingir a meta na prova final. O professor não me deixou fazer recuperação*". Essa fala denuncia uma lógica que ignora o esforço contínuo e reforça uma estrutura de decisão unilateral, que nega a complexidade do processo formativo.

Beatriz traz uma dimensão social da reprovação: o medo do "histórico manchado" e do julgamento futuro: "*Hoje eu não gosto muito da ideia. Vai estar lá no meu currículo que eu reprovei. Nem todo mundo vai entender que eu reprovei meio que porque eu quis*". Essas falas nos lembram que o fracasso escolar tem cor, classe, gênero e que sua marca não é neutra.

A reprovação, nos relatos analisados, não aparece como fracasso isolado ou incapacidade intelectual. Ela é produto de um conjunto de fatores: falta de acolhimento, dificuldades de adaptação, efeitos da pandemia, pressão familiar, ansiedade, falta de sentido nas atividades escolares e um modelo avaliativo pouco dialógico. Assim, o que os dados revelam é que reprovar é também reprovar a escola com sua lógica, seus tempos, suas prioridades. Pois, quando o estudante "fracassa", muitas vezes o que fracassa é o projeto da escola de reconhecer o outro em sua diversidade e direito de participar de uma educação que seja, de fato, transformadora e democrática.

A inter-relação entre participação religiosa, renda familiar e outros marcadores sociais, revela dinâmicas complexas sobre o papel da religião em contextos de desigualdade social²⁹. A partir de uma perspectiva marxista, é possível compreender essa alta adesão religiosa como um reflexo das condições materiais de existência e do papel da religião na reprodução ou contestação das estruturas sociais. Entre os estudantes com renda per capita de até 0,5 salário-mínimo, 83% participam de práticas religiosas, sendo 60% católicos e 40% evangélicos. Esse dado sugere que, para estudantes em condições de maior vulnerabilidade econômica, a religião pode funcionar como um espaço de suporte simbólico e comunitário diante da precariedade material.

Essa relação pode ser interpretada tanto como uma forma de resistência quanto como um mecanismo de aceitação da ordem social vigente. Instituições religiosas frequentemente atuam como redes de apoio material e emocional, mas, ao mesmo tempo, podem reforçar narrativas de resignação, desviando o foco das lutas coletivas para soluções individualizadas. O papel contraditório da religião no capitalismo periférico evidencia-se, também, na correlação entre o aumento da renda e a diminuição da participação religiosa. Nenhum dos estudantes com renda *per capita* entre 1 e 1,5 salários-mínimos declarou envolvimento com práticas religiosas, sugerindo que a ascensão econômica pode deslocar a busca por suporte simbólico para outras formas de validação social e cultural.

A participação religiosa, instância socializadora presente em nove dos casos merece destaque. Embora as práticas religiosas atuem como um elemento de suporte emocional e social, principalmente entre os estudantes mais vulneráveis, também é perceptível que há uma tendência à internalização da culpa, persuadida pela moralidade religiosa. Alunos religiosos, em geral, justificam a reprovação como "falta de dedicação" ou "irresponsabilidade", deslocando a análise de fatores estruturais para uma interpretação subjetiva das falhas. Essa perspectiva reforça aspectos importantes do modelo neoliberal de produção da vida, que tende a despolitizar as questões educacionais e responsabilizar o indivíduo por problemas que são, em grande medida, produtos das condições sociais e econômicas impostas por esse sistema.

Analisar a relação da reprovação com a renda e o ingresso pela política de cotas permite aprofundar a análise. Todos os/as estudantes entrevistados/as atribuem sua reprovação a fatores individuais, como falta de dedicação, interesse ou responsabilidade.

²⁹ Cf. Quadro 4, p. 103.

Está em curso a internalização da culpa como produto da ideologia meritocrática neoliberal, que desconsidera as condições estruturais que afetam o desempenho escolar. O fato de responsabilizar-se individualmente pela reprovação, evidenciam como a precarização da vida material pode se traduzir em uma subjetividade marcada pela culpabilização do fracasso.

O ensino remoto impôs desafios significativos para estudantes sem acesso a infraestrutura adequada, e o impacto desproporcional da crise sanitária sobre as populações mais pobres escancara a desigualdade no direito à educação. É importante ressaltar que a pandemia não criou novas desigualdades, mas intensificou contradições preexistentes, expondo as limitações do modelo educacional em responder às necessidades das camadas populares.

Quadro 3 - Determinantes da reprovação segundo estudantes

	Nome	Cor/Raça	Renda Familiar <i>Per Capita</i>	A que atribui a reprovação?
1	Lucas	Branca	<= 1 SM	“culpa minha”
2	Gabriel	Parda	<= 0,5 SM	“por irresponsabilidade minha”
3	Luna	Parda	<= 0,5 SM	“porque eu não fiz as tarefas”
4	Bruno	Branca	<= 0,5 SM	“culpa minha mesmo. Por falta de dedicação”
5	Matheus	Preta	<= 1 SM	“um pouco de falta de responsabilidade”
6	Marina	Branca	<= 0,5 SM	“falta de interesse”
7	José	Branca	<= 3 SM	dificuldade de adaptação
8	Lorena	Parda	<= 0,5 SM	“não consegui atingir a média final”
9	Ana	Parda	<= 0,5 SM	escolha de não estudar online na pandemia
10	Alan	Branca	Não quis declarar	por causa da pandemia desenvolveu crise de ansiedade que atrapalhou os estudos
11	Beatriz	Parda	<= 1,5 SM	“porque minha mãe não trancou a matrícula na pandemia”

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A maioria dos estudantes entrevistados atribui a reprovação a fatores de ordem individual, como “culpa minha”, “falta de dedicação” ou “falta de interesse”. Essa responsabilização pessoal reflete um processo de interiorização das lógicas meritocráticas que desconsideram os condicionantes sociais mais amplos. Embora relatos como “não fiz

as tarefas” ou “não consegui atingir a média final” pareçam simples, eles ocultam as complexas condições estruturais enfrentadas por esses jovens, como a necessidade de trabalhar, a ausência de suporte escolar e as múltiplas vulnerabilidades a que estão expostos. A naturalização da culpa individual funciona, nesse contexto, como um mecanismo de invisibilização das desigualdades sociais e raciais, reforçando a lógica da meritocracia e obscurecendo a crítica às condições objetivas da escola e da sociedade. Ainda que reconheçam o impacto da pandemia, esses relatos seguem apontando para experiências individuais. Portanto, é fundamental analisar tais narrativas a partir de uma perspectiva crítica, que leve em conta as mediações entre sujeito e estrutura, superando leituras simplistas e culpabilizadoras do fracasso escolar.

A interseccionalidade de classe e raça também deve ser considerada na análise da reprovação. Estudantes negros e pardos enfrentam desafios adicionais, frequentemente vinculados à sobrecarga de responsabilidades familiares e suporte institucional insuficiente ou ineficiente. Para além de ações pontuais ou emergenciais, como as ocorridas durante a pandemia, é preciso considerar e compreender como as dinâmicas sociais e culturais impactam desigualmente os sujeitos no espaço escolar.

A reprovação escolar é produto de um conjunto de determinações sociais e econômicas que vão muito além das escolhas individuais. A internalização da culpa pelos estudantes reflete a força do discurso meritocrático inerente ao neoliberalismo em mascarar desigualdades estruturais. O sistema de cotas, embora fundamental para ampliar o acesso, ainda não é capaz de modificar as estruturas sociais e econômicas sem que haja modificação no sistema econômico. A alta adesão religiosa entre os mais pobres aponta para a busca de suporte simbólico diante da precariedade. Esses elementos reforçam a necessidade de uma abordagem crítica na formulação de políticas educacionais, que não apenas reconheça as desigualdades, mas atue ativamente para transformá-las.

Mesmo feridos pela reprovação, muitos estudantes permanecem. E essa permanência, como veremos, é uma forma potente e silenciosa de resistência e reexistência.

3.7 Dimensões da Resistência: “*Eu não consegui, mas eu posso conseguir. Eu vou conseguir*”

Apesar de todas as dificuldades, os/as estudantes permanecem. Mas por quê? A permanência, em suas falas, assume múltiplas faces: aparece como ato de superação pessoal, como afirma Matheus ao dizer: “Eu não consegui, mas eu posso conseguir. Eu

vou vencer isso aqui”. É também uma estratégia concreta de mobilidade social, como expressa Gabriel: “Eu quero um emprego bom. Que eu não precise me matar pra ganhar pouco”. Para outros, como Alan, a permanência se entrelaça ao sonho coletivo de ascensão e estabilidade: “Querer ser alguém na vida. Construir uma família com uma boa renda”. Já Ana associa essa trajetória ao desejo de afirmação e de pertencimento a uma escola que oferece estrutura, qualidade e reconhecimento: “Aqui eu tenho estrutura, professor bom, diploma. Eu não trocaria por uma escola estadual”.

Essas falas revelam que os jovens não são apenas estudantes em luta pela certificação, mas sujeitos sensíveis e críticos/as, como aponta novamente Ana: “Todos aqui são muito inteligentes. Mesmo medianos, têm um diferencial”.

Entre os espaços de acolhimento no IF, a biblioteca emerge como um território de resistência silenciosa. Para Luna, ela é mais do que um espaço físico: é um abrigo, um refúgio onde o silêncio permite descanso e reinvenção. “Gosto da biblioteca. Gosto de ficar lá. Porque lá é muito silêncio. Aí eu gosto de pegar e refazer. Tem vez que eu gosto de dormir lá”, relata. Além de acolhimento, a biblioteca representa também a possibilidade de autoafirmação diante do preconceito, como revela Luna: “As pessoas acham que eu não dou conta de fazer. Mas eu faço. Eu faço minha parte”. Nesse gesto de resistência discreta, o espaço da biblioteca se torna um território de elaboração subjetiva, lugar onde se rompe, silenciosamente, com os estigmas e se constrói a própria identidade.

A experiência da permanência escolar, marcada pela reprovação ou pelas dificuldades, longe de significar fracasso, transforma-se em marco de reorientação existencial para muitos estudantes. Permanecer na escola é mais do que somente um dado institucional, pois representa um gesto ativo de resistência social, afetiva e econômica.

A permanência escolar, nesse contexto, não pode ser explicada apenas por fatores didático-pedagógicos ou pelo cumprimento de uma obrigação institucional. Ela é, sobretudo, expressão de esperança, de utopia concreta e de desejo de conquista de um lugar na sociedade. Para esses jovens, continuar na escola é manter viva a possibilidade de uma inserção mais justa no mundo do trabalho, é insistir na busca de reconhecimento e autonomia, ainda que mergulhados em contradições e dilemas cotidianos. Permanecer é, assim, um gesto de resistência e de reexistência, que revela tanto a potência dos seus projetos futuros quanto as tensões e limites impostos pela realidade social que habitam.

O Quadro 4 a seguir tenta desvendar os possíveis motivos pelos quais os estudantes com histórico de reprovação permanecem nesta instituição. As respostas dos estudantes apontam direções nos levam a compreender a importância da educação para

emancipação e formação humana, para além da profissionalização e capacidade técnica, ainda que o trabalho seja uma esfera constitutiva importante do indivíduo. As falas indicam o reconhecimento da necessidade de que o trabalho

seja objeto de transformação social e não mera alienação.

Quadro 4 - Motivos pelos quais os estudantes permanecem na instituição

Nome	Motivos da permanência
Lucas	“Eu acho que são as pessoas agora, os amigos. E o jeito que é a escola em si, porque a maioria das escolas não é como o IF, né? A gente sabe que é bem diferente. (...) porque o IF, apesar de tudo, ele te dá muita oportunidade de fazer as coisas, né? Ele te dá bolsa, tem projeto, tem uma estrutura melhor pra você poder fazer as coisas, pesquisar e afins”.
Gabriel	“Um ensino de qualidade; o convívio com as pessoas; ter um conhecimento melhor”
Luna	“é uma escola diferente que você vai para estudar; tem a parte técnica que todos precisam se ajudar, trabalhar em conjunto; tô numa das melhores escolas, vou continuar”
Ana	“aqui é diferente, as pessoas é diferente, a formação dos professores é diferente, como eles te cobram conhecimento é diferente e de certa forma a gente vê que a gente – eu não gosto nem de usar esse termo, eu acho bem... esse termo, esse modo de falar – mas é como se a gente subisse um degrau. Porque aqui é um lugar que você seleciona as pessoas, aqui a gente é selecionado e aqui o conhecimento é diferente. Aqui você tem um curso técnico, tem professores extremamente, tem uns professor aqui que é muuuito bom, a gente jamais teria acesso em outras escolas”
Alan	“muitas oportunidades, né? Para desenvolver os meus estudos. E que, querendo ou não, é uma qualidade de ensino melhor; eu mais gosto das disciplinas técnicas, eu gosto também dos projetos, né, da oportunidade que o IF nos dá pra fazer os projetos de ensino, projetos de pesquisa, e também as oportunidades que o IF nos dá pra conhecer mais coisas, como em eventos”
José	“porque aqui ele abre várias oportunidades, tem matérias, ensinamentos que mostram, querendo ou não, sendo cansativo ou não, é bom, porque mostra coisas que outros estudos não mostram, já é um ensino médio integrado, né, é uma coisa que você não aprende em qualquer lugar; da teoria, da teoria prática; o ambiente livre; você pode ir lá na escola, vai lá na biblioteca, estuda, você vai lá você não... você tem mais acesso ao IF, tipo, em geral. Você quer fazer algum... em questão dos projetos mesmo. Você quer fazer alguma coisa inovadora pra ajudar outras pessoas pra fazer algo diferente, sabe? Você pode ir lá pesquisar sobre o projeto bastante tipo, quem não tem acessibilidade a computador; você fica às vezes você pega a paixão de gostar de estudar, pega interesse é uma coisa que te atrai você tira sua atenção de outras coisas pra ter atenção nos estudos, que é uma coisa diferente; a gente aprende muita coisa na prática, vai pros laboratórios”
Bruno	“a escola oferece para a gente é uma boa oportunidade de você conhecer as coisas que ainda vai demorar para você conhecer; das pessoas, do ambiente; pessoas diferentes, de cabelo diferente, de estilo diferente; O curso técnico, fazer um curso técnico é uma grande oportunidade; foi diferente na forma de você conhecer que você não tá dentro daquela bolha que você tava ali, né? Tem muitas outras coisas que você poder estudar de forma diferente, de visão diferente”

Matheus	“ensina muita gente a ver as coisas de outra forma. A ter mais responsabilidade; Por causa das pessoas também; é um lugar que te prepara pra quando sair daqui; Não só na questão dos cursos, sabe? Mas em outras questões também, sabe? Sociais; Experiências, as pessoas; Não só academicamente falando, mas em todos os sentidos, todos os sentidos. A gente aprende a conversar, a se socializar com as pessoas; o que eu mais gosto é de estar aqui, prepara mais a gente”
Beatriz	“Aqui você cria laços. Tipo, não é um colégio que você vai, você aprende e vai embora. Os professores, a maioria deles são muito legais. São pessoas incríveis. E as pessoas também, tipo, são pessoas que meio que têm objetivos parecidos com os seus. E você consegue se identificar com elas; E eu sinto orgulho daqui; O professor é diferente do que você está acostumado. É uma infraestrutura totalmente diferente; eu gosto das pessoas, e, tipo, todo... O que o campus proporciona; Eu gosto dos desafios; a gente aprende a ter mais responsabilidade; Aqui apresenta uma oportunidade, novas experiências, uma nova forma de ver a educação também. Eu acredito que, depois que eu entrei aqui, você possa acreditar mais na educação. Você... Você passa a ter vontades de se dedicar mais à educação. Quando eu fui sair daqui, é porque a minha mãe, ela disse que não teria mais condição de pagar para a menina me trazer. E aí, de uma situação, as meninas, minhas amigas, conversaram com o professor e ele se propôs a pagar para mim vir”
Marina	“é muito bom estudar no IF, e as pessoas ajudam; aqui tem professor de apoio, dá para estudar, tem amigos, tem grupo da sala, as pessoas da minha sala ajudam; É uma boa escola”
Lorena	“É um ótimo estudo, cansa muito, mas é bom; muitas aulas práticas; eu vi a maravilha que é a educação; Eu gosto da biblioteca, eu gosto da quadra; o ensino é totalmente diferente da escola pública”

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A fala da estudante Ana revela a contradição fundamental presente na dialética da inclusão/exclusão escolar. Ao afirmar que "aqui a gente é selecionado", ela explicita que, embora o acesso à escola pública e de qualidade – como os Institutos Federais – esteja formalmente garantido, a permanência e o êxito nesse espaço não são igualmente assegurados a todos. A estudante percebe que há um deslocamento simbólico e material ao ingressar na instituição: trata-se de "subir um degrau", ou seja, acessar um espaço historicamente negado às camadas populares, marcado por professores qualificados, exigência acadêmica rigorosa e uma cultura escolar distinta daquela vivida em suas trajetórias anteriores.

Essa experiência evidencia que a inclusão, no âmbito educacional, não significa automaticamente integração ou pertencimento. Ao contrário, como alerta a própria Ana, esse "lugar que seleciona" opera mecanismos sutis, e muitas vezes naturalizados, de exclusão simbólica. Os jovens oriundos da classe trabalhadora, ainda que formalmente admitidos, são desafiados por uma cultura institucional que impõe um modelo de excelência desvinculado de suas condições objetivas de vida.

Portanto, a fala da Ana evidencia que a inclusão nos IFs é, muitas vezes, apenas a primeira etapa de um processo que pode culminar em exclusão. Essa é a contradição

central da dialética inclusão/exclusão: a escola abre suas portas, mas não é capaz de alterar as barreiras sociais, culturais e econômicas que dificultam a permanência e o êxito escolar dos estudantes da classe trabalhadora.

Na análise daquilo que os estudantes informam como os principais motivos para permanecer no IF é possível identificar algumas categorias emergentes, como: Ambiente e relações interpessoais; oportunidades oferecidas; qualidade do ensino; responsabilidade e desenvolvimento pessoal; formação prática e interdisciplinar.

Essa compreensão da inclusão como processo limitado e condicionado por desigualdades estruturais permite lançar luz sobre outro aspecto essencial: o que sustenta a permanência dos estudantes no IF, apesar dos inúmeros obstáculos enfrentados. Se, por um lado, as barreiras sociais, culturais e econômicas dificultam o percurso acadêmico, por outro, os próprios estudantes identificam fatores que operam no sentido da resistência e continuidade. Os motivos para a permanência no Campus Trindade envolvem um conjunto integrado de elementos, como o ambiente acolhedor e diverso, as relações interpessoais, as oportunidades acadêmicas e extracurriculares, a qualidade diferenciada do ensino, o impacto na formação pessoal e profissional, além de práticas pedagógicas que articulam teoria e prática. Esses aspectos funcionam como contrapesos às dificuldades enfrentadas, indicando que a permanência não se resume ao esforço individual, mas resulta de uma rede complexa de apoios, vínculos e sentidos construídos no cotidiano escolar. A pesquisa aponta múltiplas relações entre as falas dos entrevistados e a dinâmica social e material mais ampla, marcada pelas contradições do neoliberalismo e suas implicações na educação.

- **Ambiente e relações interpessoais:** *“Aqui você cria laços. É uma infraestrutura totalmente diferente; a gente aprende a ter mais responsabilidade”*

Os laços interpessoais são fundamentais para a permanência dos estudantes. As menções ao apoio dos amigos, à diversidade e à possibilidade de convivência em um ambiente acolhedor apontam para um espaço contra hegemônico frente à alienação típica das relações sociais sob o neoliberalismo, que privilegia a competição e o individualismo. As falas indicam que o ambiente escolar no interior do Campus Trindade se opõe, em certa medida, à fragmentação social promovida pelo mercado. O espaço coletivo do campus permite o desenvolvimento de uma consciência de classe embrionária, na medida em que os sujeitos compartilham experiências de apoio e solidariedade.

- **Oportunidades oferecidas:** *“dá pra fazer os projetos de ensino, projetos de pesquisa, e também as oportunidades que o IF nos dá pra conhecer mais coisas, como em eventos”*

A recorrência de menções às bolsas, projetos e estrutura remete ao papel dos Institutos Federais como um espaço que busca mitigar desigualdades estruturais e ampliar o acesso às possibilidades de ascensão social e realização profissional. Essas oportunidades contrastam com o desmonte das políticas públicas e o sucateamento da educação pública, característicos da lógica neoliberal, que privatiza direitos e trata a educação como mercadoria. No campus Trindade, essas iniciativas representam resquícios de políticas educacionais comprometidas com a equidade social, mesmo que limitadas pelas condições materiais.

- **Qualidade do ensino e a infraestrutura:** *“Eu gosto da biblioteca, eu gosto da quadra; o ensino é totalmente diferente da escola pública”*

Os depoimentos que destacam o ensino diferenciado, os laboratórios e a formação técnica revelam a percepção de uma educação mais completa, integradora e voltada para a prática. O campus Trindade, como instituição, oferece uma educação que tensiona a divisão de classe no acesso ao saber técnico-científico, usualmente reservado às elites. Isso reflete a contradição entre a formação de mão-de-obra qualificada e a possibilidade de os sujeitos questionarem o papel que lhes foi historicamente designado no processo produtivo. Embora a qualidade do ensino seja ressaltada, há um dilema inerente: os Institutos Federais formam trabalhadores que estarão inseridos em um mercado de trabalho marcado pela exploração. A educação técnica, ao mesmo tempo que pode possibilitar a emancipação, também pode servir à reprodução do capital, sendo uma expressão da contradição do sistema.

- **Responsabilidade e desenvolvimento pessoal:** *“a sua preocupação é vestibular, a minha preocupação é se o teto vai cair na cabeça de um. O técnico te ensina a ter mais responsabilidade. Você sai daqui mais maduro.”*

Os estudantes atribuem ao Campus Trindade um papel transformador na formação da responsabilidade, do interesse pelo estudo e do desenvolvimento pessoal. A ênfase na responsabilidade individual pode ser vista como uma internalização da lógica neoliberal, que transfere o peso das condições estruturais para os sujeitos. No entanto, no contexto do campus Trindade, essa responsabilidade parece estar mediada por experiências coletivas que a ressignificam.

- **Formação prática e interdisciplinar:** *“aqui mostra como funciona tal coisa, aí você vê a teoria, aí depois a gente desce lá pro laboratório e mostra na prática. nem parece que era aquilo que você estava vendo no papel eu acho show de bola.”*

As falas que destacam o aprendizado prático e o uso de laboratórios sugerem um modelo pedagógico que une teoria e prática, alinhado às necessidades de um mundo material, mas também às potencialidades de criação e transformação social. O ensino técnico-prático, ao mesmo tempo que é uma ferramenta de resistência ao domínio do capital sobre o saber, está inserido nas contradições da educação sob o capitalismo. Ele prepara trabalhadores para funções específicas, mas também carrega a potencialidade de questionar e transformar essas funções.

A proposta de ensino médio integrado ao ensino técnico, instituída pelos Institutos Federais, busca enfrentar a histórica dualidade educacional brasileira, que tradicionalmente separa uma educação básica de qualidade, reservada às elites, de uma formação aligeirada e instrumental, destinada às classes populares. Ao articular formação geral e técnica, o ensino médio integrado pretende formar sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade social e de intervir como agentes de transformação, superando a lógica restrita da empregabilidade imediata. Essa concepção se vincula aos fundamentos da escola unitária e da educação politécnica, que compreendem o trabalho não apenas como ocupação ou emprego, mas como princípio educativo que vincula ciência, cultura, tecnologia e vida social. Essa perspectiva se reflete nas vozes dos estudantes entrevistados, que veem no IF Goiano – Campus Trindade um espaço que amplia horizontes pessoais e coletivos, como expressou uma aluna: “aqui não é só para arrumar emprego, é para aprender a pensar diferente, para mudar a vida da gente”.

Nessa direção, os Institutos Federais constituem a materialização da proposta de integração entre ensino médio e educação profissional. Criados em 2008, no contexto de um projeto nacional de expansão e interiorização da educação pública, inspiraram-se no ideal de democratização do acesso ao conhecimento científico e tecnológico. Ao ofertarem cursos técnicos integrados ao ensino médio e estruturarem seus currículos a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, os IFs afirmam uma concepção de formação crítica, científica e culturalmente ampla, em resistência à lógica mercantilizada da educação.

A integração curricular, nesses espaços, não se reduz à justaposição de disciplinas, mas pretende romper com a dicotomia entre teoria e prática, entre saber intelectual e saber

manual. As experiências de estudantes em laboratórios, projetos de pesquisa, atividades de extensão e práticas interdisciplinares evidenciam uma escola que assume o trabalho como princípio educativo, relacionando-o à ciência e à cultura. Essa concepção, inspirada no conceito de escola unitária e politécnica, possibilita aos Institutos Federais um projeto formativo que não apenas qualifica trabalhadores, mas forma cidadãos capazes de questionar a lógica da subordinação e de se posicionar criticamente na sociedade.

A relevância dos Institutos Federais, contudo, não se limita à dimensão pedagógica: há também uma função política estratégica. Em um cenário dominado por reformas orientadas pela lógica mercadológica e por políticas neoliberais que reduzem a escola à preparação para o mercado, os IFs configuram-se como espaços de resistência. Suas práticas de integração curricular, pesquisas aplicadas e ações de extensão comunitária demonstram que é possível articular conhecimentos técnicos e humanísticos, promovendo a formação integral e tensionando a ordem social vigente.

Assim, os Institutos Federais não se restringem à condição de escolas técnicas, mas representam um projeto público de inclusão, resistência e emancipação. Ao mesmo tempo em que ampliam o acesso ao conhecimento, oferecem uma formação que prepara os jovens para o trabalho e, sobretudo, para o exercício crítico da cidadania. Essa dimensão os situa como uma das poucas iniciativas educacionais capazes de enfrentar, de maneira sistemática, a histórica exclusão escolar brasileira.

Dessa forma, a experiência dos Institutos Federais se consolida não apenas como prática pedagógica localizada, mas como expressão de um projeto societário. Ao conjugar ciência, cultura, tecnologia e trabalho numa proposta formativa única, afirmam a possibilidade de construir uma escola unitária, politécnica voltada para uma educação emancipadora. É preciso ressaltar, no entanto, que esse processo não é linear. Sua consolidação ocorre no interior das contradições do modo de produção capitalista, que ao mesmo tempo demanda mão de obra qualificada e impõe limites aos processos de emancipação.

Nesse sentido, o Campus Trindade do IF Goiano se apresenta como emblema de tais contradições. Por um lado, promove a formação integral, estimula práticas de solidariedade e cria oportunidades que atenuam desigualdades históricas. Por outro, opera dentro da lógica do sistema capitalista, formando trabalhadores que serão inseridos em um mercado marcado pela exploração. Assim, os Institutos Federais configuram-se como espaços de disputa entre a lógica do capital, em sua forma neoliberal, e as possibilidades de emancipação e reconfiguração da função social da escola.

O Campus Trindade do IF Goiano se apresenta como um espaço contraditório, marcado por avanços e limites. Por um lado, promove a formação integral, estimula a solidariedade e oferece oportunidades que mitigam desigualdades. Por outro, opera dentro das contradições do modo de produção capitalista, preparando trabalhadores para um mercado explorador. Por tudo isso, os Institutos Federais são um espaço de disputa entre a lógica do capital em seu estado neoliberal e a possibilidade de emancipação e reconfiguração da função social da escola.

E os jovens estudantes que resistem, assim como os que desistem, são sujeitos dessa disputa.

Considerações finais

Institutos Federais: educação para emancipação ou formação de mão de obra qualificada?

“Enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas... continuarei a escrever.”

(Clarisse Lispector)

Ao longo desta pesquisa, se pretendeu compreender as experiências de estudantes reprovados em cursos técnicos integrados ao ensino médio, refletindo sobre os sentidos atribuídos à escola, à trajetória escolar e à própria vida. Isso possibilitou tensionar a reprodução da lógica meritocrática e produtivista que ainda marca fortemente a educação pública brasileira, sobretudo no contexto dos Institutos Federais.

Reconhecer o predomínio da lógica do capital sobre as esferas social, política, cultural e educacional é o ponto de partida. O neoliberalismo, enquanto prática e ideologia, estrutura-se como uma racionalidade que administra não apenas as economias, mas também os sujeitos, suas ideias e formas de sociabilidade. Como afirma Ianni (1998), “é evidente o predomínio da lógica do capital em praticamente todas as esferas da vida social”, configurando uma sociedade onde “tudo deve ser condicionado à dinâmica da economia, do mercado, dos fatores da produção, da livre iniciativa, da corporação, da acumulação, da reprodução ampliada do capital”. Essa lógica transforma a educação em instrumento funcional à reprodução do sistema, sujeitando a formação humana às exigências do mercado. A metáfora da “fábrica da sociedade mundial administrada em moldes neoliberais” expressa de forma contundente a ideia de que estamos inseridos em um sistema que “fabrica e refabrica desigualdades, tensões e contradições” (Ianni, 1998, p. 115), o que desafia cotidianamente qualquer projeto educacional emancipador.

No entanto, é justamente neste cenário de intensas contradições que emergem as possibilidades de resistência, pois a escola pública é, antes de tudo, uma conquista das lutas sociais. Sua consolidação como direito social está profundamente enraizada na mobilização histórica de movimentos populares, de educadores(as), de sindicatos e de sujeitos coletivos que, ao longo da história, disputaram projetos de nação e de escola. Esses grupos imprimiram sentidos democráticos à escola pública, lutando por seu caráter universal, gratuito, laico e de qualidade social. Assim, mesmo tensionada pelas políticas neoliberais, a escola pública e, em especial os Institutos Federais, constituem um espaço contraditório, mas ainda possível de ser ressignificado, de ser defendido como possibilidade de emancipação. Mesmo diante da captura neoliberal da educação, os

espaços escolares permanecem em disputa e a defesa da escola pública é, sobretudo, a defesa de um projeto coletivo de sociedade mais justa e igualitária.

O Campus Trindade oferece uma educação técnica e integrada que amplia o repertório dos(as) estudantes, com experiências que vão além do ensino médio tradicional. Entretanto, essa formação está diretamente vinculada às demandas do mercado de trabalho neoliberal, que requer trabalhadores altamente qualificados, mas em condições cada vez mais precarizadas. A contradição central reside no fato de que, ao mesmo tempo em que os Institutos Federais ampliam as capacidades dos sujeitos e lhes oferecem novas possibilidades, também podem reproduzir uma lógica que instrumentaliza a educação como ferramenta de adaptação e submissão à ordem vigente.

Neste contexto, a escola pública e integrada, como os Institutos Federais, torna-se campo de disputas: entre formar para o capital ou resistir a ele; entre reproduzir desigualdades ou fomentar consciência crítica e transformação social. A análise dos dados revelou que o Campus Trindade oferece uma formação técnica e integrada que, embora valorizada pelos estudantes, especialmente pela infraestrutura, laboratórios, projetos e oportunidades formativas, está tensionada pelas exigências do mundo do trabalho. A formação profissional, nesses moldes, amplia a inserção dos jovens na divisão social do trabalho, mas também pode contribuir para a reprodução da lógica que transforma a educação em ferramenta de empregabilidade precária.

Apesar disso, os Institutos Federais criam fissuras nesse modelo ao proporcionar experiências que despertam nos estudantes um sentimento de pertencimento, orgulho e valorização da educação. Esses elementos favorecem a construção de uma identidade estudantil que reconhece o valor da práxis, da formação crítica e da convivência com a diversidade. No entanto, o alcance emancipador dessa proposta ainda depende de um projeto pedagógico que enfrente a lógica meritocrática e promova justiça educacional.

A educação, como nos lembra Florestan Fernandes, é um dos dilemas mais graves do Brasil. Mais grave, inclusive, que a fome, pois impede os oprimidos de tomarem consciência da própria condição. Superá-lo exige, segundo o autor, um “acerto de contas com o passado” e uma consciência crítica “nascida do trabalho produtivo e da luta política dos trabalhadores e dos excluídos” (Fernandes, 2020, *apud* Frigotto, 2021). A democratização do acesso não garante, por si só, a superação das desigualdades. Persistem riscos estruturais: excluir estudantes por avaliações que ignoram suas condições materiais, ou incluí-los de forma meramente assistencialista, sem assegurar aprendizagem real. É preciso devolver a esses sujeitos o que lhes foi sistematicamente negado:

condições objetivas e materiais de permanência na escola, acesso aos bens culturais e aos conhecimentos sistematizados historicamente e, sobretudo, a valorização de seus saberes.

O projeto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia emerge como uma tentativa concreta de romper com a lógica histórica de exclusão que marca a trajetória da educação brasileira, sobretudo no que se refere à classe trabalhadora. Diferente das propostas educacionais fragmentadas e utilitaristas, os IFs se estruturam a partir de uma concepção de formação omnilateral, articulando ensino técnico e formação geral numa perspectiva crítica, politécnica e humanista. Essa proposta carrega em seu cerne a possibilidade de uma educação que vá além da mera preparação para o mercado de trabalho, valorizando o sujeito em sua totalidade e promovendo a leitura crítica do mundo. Como assinala Frigotto (2018), a concepção de ensino médio integrado contida no projeto dos IFs está vinculada a uma perspectiva de transformação social, em que a formação técnica não se reduz à lógica da empregabilidade, mas é compreendida como um direito social indissociável da formação humana. No contexto da pesquisa, esse potencial formativo aparece nas falas dos estudantes que, mesmo diante das dificuldades, reconhecem no IF um espaço de diferenciação positiva, um lugar onde, apesar das barreiras, se constrói uma identidade escolar vinculada ao pertencimento e à esperança.

É nesse sentido que os dados da pesquisa empírica revelam o profundo vínculo entre permanência escolar e resistência. Estudantes em situação de reprovação, marcadamente oriundos das classes populares e com altas taxas de vulnerabilidade socioeconômica, optam por permanecer na escola mesmo após vivenciar o fracasso escolar. Esse dado não apenas desafia explicações individualizantes da reprovação, como também indica que os sujeitos reconhecem nos IFs uma possibilidade de reconfiguração de suas trajetórias, sobretudo quando encontram políticas de assistência estudantil, atividades culturais e espaços de escuta e acolhimento. Ainda que essa permanência ocorra em meio a tensões e contradições, como a presença de discursos meritocráticos e de práticas pedagógicas excludentes, ela denuncia a potência do projeto dos IFs quando ancorado numa pedagogia crítica. Florestan Fernandes nos lembra que a educação emancipadora não nasce da benevolência das instituições, mas da luta dos oprimidos por seu direito à história. Assim, a escolha de resistir e permanecer feita por esses estudantes não é apenas individual: é um gesto político e coletivo que reafirma a importância de manter vivo o projeto original dos IFs como instrumento de emancipação social.

Nos relatos, o sentimento de pertencimento ao IF aparece como resposta à alienação imposta pelo modo de produção capitalista. A coletividade, a diversidade e a

colaboração fortalecem os sujeitos, mas a permanência na escola ainda está condicionada às lógicas do sistema. O discurso da “qualidade superior” e da “seleção dos melhores” reforça ideais meritocráticos que mascaram desigualdades estruturais, legitimando-as sob a retórica do esforço individual.

A formação técnica, embora valorize a prática e seja reconhecida como diferencial, está submetida ao sistema que instrumentaliza o conhecimento. Como alerta Maria Ciavatta (2005), o trabalho, quando reduzido ao treinamento técnico, pode ser alienante. No entanto, quando compreendido como princípio educativo, pode integrar a crítica histórico-social do sistema, os direitos do trabalho e a luta por emancipação. A valorização da práxis, portanto, pode se tornar caminho para a transformação social, desde que acompanhada por uma pedagogia crítica e comprometida.

Ao fim, a reprovação escolar, longe de ser um evento pontual ou meramente pedagógico, articula-se a múltiplas dimensões estruturais da sociedade brasileira. Os estudantes do IF Goiano, campus Trindade, em sua maioria oriundos das camadas populares, carregam em suas trajetórias marcas profundas de exclusão, vulnerabilidade social e desigualdades históricas. Como aponta Arroyo (2018), trata-se de um padrão de “reprovação em humanidade”, no qual determinados sujeitos são constantemente posicionados como carentes, insuficientes, “a serem corrigidos” pela escola.

Entre as principais contribuições da pesquisa, destacam-se: a problematização da naturalização da reprovação como indicador de qualidade; a denúncia dos efeitos subjetivos e sociais da retenção escolar nos estudantes dos cursos técnicos integrados; a compreensão do Instituto Federal como espaço contraditório capaz de tanto reproduzir quanto tensionar a lógica meritocrática e produtivista do ensino; a valorização das vozes dos(as) estudantes como sujeitos de saber, pertencimento e, sobretudo, resistência.

Está em causa uma relação ambivalente com a escola: de um lado, o orgulho de pertencer ao IF, a valorização dos projetos, laboratórios e possibilidades formativas; de outro, a vivência de frustração, cobrança e exclusão provocadas por processos de avaliação seletivos e rígidos. A tensão entre emancipação e adaptação ao mercado é constante. A formação técnica oferece recursos para inserção no mundo do trabalho, mas está imersa nas exigências do capitalismo neoliberal, que transforma a educação em mera ferramenta de empregabilidade, como alertaram Ianni (1978) e Frigotto (2021).

Apesar dos limites, o Instituto Federal desponta como espaço de fissura na lógica da exclusão. A valorização da práxis, a convivência com a diversidade, o estímulo à pesquisa e o acolhimento coletivo aparecem como elementos que fortalecem a identidade

estudantil e criam condições para a formação crítica. Porém, para que esse potencial se realize plenamente, é necessário um projeto pedagógico que enfrente a lógica da meritocracia, reconheça os sujeitos em sua totalidade e promova justiça educacional.

Sem dúvidas, os Institutos Federais emergem como espaços contraditórios, marcados tanto pela reprodução da lógica neoliberal quanto pelo potencial de emancipação. Enquanto operam sob as determinações do capital, limitando as possibilidades de transformação radical, também oferecem oportunidades que confrontam as desigualdades estruturais e afirmam, ainda que de forma parcial, a centralidade da educação como direito.

Refletindo criticamente, é reconhecer que esta pesquisa enfrentou limites. A abordagem qualitativa com base em entrevistas privilegiou determinadas vozes, e novos estudos poderiam ampliar esse universo, considerando, por exemplo, as percepções de professores, técnicos administrativos, gestores e familiares. Também seria relevante investigar como políticas como o Novo Ensino Médio impactam a estrutura e o cotidiano dos Institutos Federais, especialmente no que tange ao princípio da formação omnilateral.

A relevância deste estudo reside em seu compromisso ético e político com a democratização da educação e com a visibilidade das juventudes populares. Em tempos de retrocessos educacionais, cortes orçamentários e esvaziamento de sentidos da escola pública, é urgente denunciar as múltiplas formas de exclusão, especialmente a reprovação, e reafirmar o direito à educação como um direito humano incondicional.

Como indicam os movimentos sociais, os sujeitos que resistem à lógica da exclusão não lutam apenas por acesso à escola, mas por reconhecimento, por humanidade, por cidadania (Arroyo, 2018). Que esta pesquisa possa contribuir para ampliar esse debate e inspirar educadores(as), gestores(as) e pesquisadores(as) comprometidos com a construção de uma educação pública crítica, inclusiva e emancipadora.

Referências

- ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Benedito; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Lúcio Antônio Costa Nascimento (orgs.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de ensino*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 39–60.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3. ed. Editora: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, jan./abr. 2004.
- ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.]*, v. 35, n. 3, p. 633, 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.96283. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/96283>. Acesso em: 26 maio. 2025.
- APPLE, Michael. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1098–1117, out./dez. 2018. DOI: 10.1590/ES0101-73302018206868. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/H9zMGMbP37HnrcnLbww9p9G>. Acesso em: 15 fev. 2025.
- BENJAMIN, Walter (1892-1940). *O anjo da história*. Organização e tradução de João Barreto. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942*. Institui a Lei Orgânica do Ensino Secundário. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 11 abr. 1942.
- BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 e altera os arts. 208, 211 e 212 da Constituição Federal, para dispor sobre a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 12 nov. 2009.
- BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. *Manifesto dos pioneiros da educação nova: ao povo e ao governo*. Rio de Janeiro: MEC, 1932.

BRASIL. (2007). *Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007*. Chamada Pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 23 de julho de 2004.

BRASIL. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 2016.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Dispõe sobre a educação profissional e a reforma do ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências

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

CAMPELLO, Tereza; GENTILI, Pablo; RODRIGUES, Monica; HOEWELL, Gabriel Rizzo. Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 42, n. especial 3, p. 54–66, nov. 2018. DOI: 10.1590/0103-11042018S305.

CAMPOS, Rogério Cunha. *A luta dos trabalhadores pela escola*. Edições Loyola, 1989.

CECHIN, Marizete Righi; PILATTI, Luiz Alberto. Da formação de artífices à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 34, e20210113, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0113>. Acesso em: 13 fev. 2025.

CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo, Brasiliense, 1981.

- CIAVATTA, M., & RAMOS, M.. (2012). A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira De Educação*, 17(49), 11–37. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>
- CRUZ, José Adelson da. – Movimentos sociais e práticas educativas. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação UFG*, 29(2): 175-185, jul./dez. 2004.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- DE DECCA, Edgar Salvadori. *1930, o silêncio dos vencidos: memória, história e revolução*. Segunda reimpressão da 6ª edição (1994). São Paulo: Brasiliense, 2004.
- FARIA, G. G. G. (2021). Uma leitura do fracasso escolar criticamente orientada. *Perspectiva*, 39(2), 1–14. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e70403>
- FARIA, G. G. G.; MIRANDA, Marília Gouvea de. O Fracasso Escolar e suas interpretações: da marginalidade à diversidade cultural. *Educativa* (Goiânia. Online), v. 17, p. 555-576, 2014.
- FARIA, G. G. G. *Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições*. [Tese de doutorado] – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.
- FERNANDES, F. Constituição – Continuidade ou ruptura? *Folha de São Paulo*, São Paulo, ano 1987, 20 abril 1987. Tendências/Debates, p. A3. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/112176/1987_16%20a%2023%20de%20Abril_061.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 20 ago. 2023.
- FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global, 1972.
- FERNANDES, Heloísa. *Florestan e a educação: a refundação do projeto iluminista*. Conferência apresentada na Semana de Ciências Sociais da USP, 2006. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2015/08/Florestan-e-a-educacao-Heloisa-Fernandes.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILLI, Pablo. *Pedagogia da exclusão*. São Paulo: Vozes, 1995. p. 77-107.
- FRIGOTTO, G. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 636–652, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i1.44442. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44442>. Acesso em: 26 nov. 2024.
- FRIGOTTO, G. (org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Rio de Janeiro, 2018. 320 p.
- FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. *Perspectiva*, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 71–87, 2001. DOI: 10.5007/%x.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em: 26 jun. 2024.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011.

FRIGOTTO, G. Uma década do Decreto nº 5.154/2004 e do PROEJA: balanço e perspectivas. *Holos*, Natal, v. 32, n. 6, p. 56–70, 2016. DOI: 10.15628/holos.2016.4984.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs). *Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087–1113, out. 2005.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. *Estado e educação popular na América Latina*. Campinas-SP: Papirus, 1992.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 71-123.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (orgs). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2002.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Movimentos sociais e educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo, Loyola, 2008.

IANNI, Octávio. *A ideia de Brasil moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

IANNI, Octávio. Neoliberalismo e nazi-fascismo. *Crítica Marxista*, São Paulo: Xamã, v. 1, n. 7, p. 112–120, 1998.

IANNI, Octávio. *O colapso do populismo na América Latina*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

IANNI, Octávio. *O colapso do populismo no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico 2022: Trindade – GO*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/trindade.html>. Acesso em: 26 maio 2024.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, 38 (139), 331–354. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>, 2017a.

KUENZER, A. Z. *Educação Profissional: categorias para uma nova reforma*. São Paulo: Cortez, 2017b.

LAUERMAANN, R. A. C. *Inovação Educacional Disruptiva mediada por Recursos Educacionais Abertos (REA) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Mônica Ribeiro. O golpe de 2016 e a educação no Brasil. *Navegando*, Uberlândia, v. 1, p. 47–62, 2018.

LÖWY, Michael. *A teoria do desenvolvimento desigual e combinado*. Artigo publicado na *Revista Actuel Marx*, 18, 1995. Tradução de Henrique Carneiro. Disponível em <https://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-1-06.pdf> acessado em 10/03/2025.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000

MARX, Karl [1818-1883]. A sagrada família, ou, A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes / Karl Marx e Friederich Engels; Tradução e organização e notas de Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório: As diferentes questões*. Agosto de 1866. Trad. José Barata-Moura. Publicado originalmente em *The International Courier* (1867) e *Der Vorbote* (1866). Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 26 maio 2025.

MARX, Karl. *Miséria da filosofia* [1847]. Trad. José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 2017.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 1846 [S.l.]: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 15 maio 2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Boitempo, 1998.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLL, Jaqueline *et al.* *Educação profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-

1080, dez. 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000400013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 jan. 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Kaithy das Chagas. *Folhas libertárias na América Latina: disputas pelos sentidos políticos das Escolas Populares no início do século XX, na Argentina e no Brasil* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília: 2021.

OLIVEIRA, P. M.; CAETANO, G. J, 2024. A criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: possibilidades de pesquisa no campo da história da educação. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 24, n. 00, p. e024042, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8670665. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8670665>. Acesso em: 26 maio. 2025.

PACHECO, E. M., PEREIRA, L. A. C., & SOBRINHO, M. D. (2010). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. *Linhas Críticas*, 16(30), 71–88. <https://doi.org/10.26512/lc.v16i30.3568>

PARO, V. H. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2021.

PASSARINHO, Jarbas. *A educação em debate: pronunciamento do Ministro da Educação e Cultura Jarbas Passarinho na reunião conjunta das Comissões de Educação e Cultura do Senado Federal e da Câmara dos Deputados, em 25 de outubro de 1973*. Brasília: MEC, Departamento de Documentação e Divulgação, 1973.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PAULILO, A. L. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. *Cad Pesqui* [Internet]. 2017Oct;47(166):1252–67. Available from: <https://doi.org/10.1590/198053144445>

RAMOS, M.; Ensino Médio e Educação Profissional no século XXI: avanços e retrocessos. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 24, p. 1-18 e17187, Jun. 2024.

RAMOS, Marise. *Trabalho, Educação e correntes pedagógicas no Brasil*. Um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos na saúde. Rio de Janeiro: EdUFRJ e EPSJV/Fiocruz, 2010.

RIBEIRO, D. *Sobre o óbvio*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. Disponível em http://www.biolinguaem.com/ling_cog_cult/ribeiro_1986_sobreoobvio.pdf Acesso em: 04 abr. 2025

SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 6. ed. revista e ampliada. Campinas-SP: Autores Associados. 2021.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2008

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152–180, jan./abr. 2007.

SPOSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p.21-33.,

VIEIRA, Evaldo. *A república brasileira: 1951–2010: de Getúlio a Lula*. São Paulo: Cortez, 2015.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, M. L. SS.; NORONHA, O. M.. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994. v. 1. 304 p.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada EXPERIÊNCIA E RESISTÊNCIA EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE. Meu nome é **Valéria Alves de Lima**, minha área de atuação é a Educação e sou a pesquisadora responsável. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é ficará com você e a outra comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado de forma alguma. Mas se você permitir e aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail valeriaalima@gmail.com e através do seguinte contato telefônico: (62) 999445984, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar ou mensagens de WhatsApp. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

O objetivo desta pesquisa é compreender, através da história individual dos alunos, a forma como os jovens estudantes experimentam a escola, como enfrentam os desafios que nela surgem e o significado de sua permanência na escola. Você será convidado a participar de uma entrevista, em que serão apresentadas questões sobre sua trajetória escolar e para isso deverá reservar um período de entre 45 e 60 minutos.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Ressalto que a presente pesquisa se compromete com o máximo de benefícios e o mínimo de riscos. Caso você se sinta desconfortável com a realização da entrevista poderá interromper a atividade em qualquer momento. Para assegurar os direitos e deveres dos participantes da pesquisa, da comunidade científica e do Estado, considera-se o respeito pela dignidade humana, liberdade, autonomia e especial proteção devida aos participantes, mantendo os fundamentos éticos e científicos.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, a sua privacidade será respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificá-lo(a), será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos.

Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a utilização de gravador durante a entrevista.

() Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,,
abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo como voluntário e declaro fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável **Valéria Alves de Lima** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1. Dados de identificação

Nome:

Gênero:

Idade:

Estado civil:

Endereço:

e-mail:

Telefones para contato:

2. Situação econômica/familiar

3. Como se constitui e sua família?

4. Como é a sua vida em família? (Conversam, almoçam juntos, saem juntos, quantas vezes se encontram por semana...)

5. Qual o tipo de residência da sua família?

() Própria, não quitada; () Própria, quitada; () Alugada; () Outro tipo: _____

6. Quantas pessoas exercem trabalho remunerado na sua família?

7. Quantas pessoas são sustentadas com essa renda familiar?

8. Você recebe algum auxílio do IF?

9. Quais dos itens abaixo tem em sua casa?

Item	Quantidade
() Computador	
() Automóvel	
() Máquina de lavar roupa	
() Geladeira	
() Notebook	
() Telefone celular	
() Acesso à Internet	
() Tv por assinatura ou streaming	
() Empregada mensalista	

10. Qual meio de transporte você mais utiliza?

11. Sua família participa de alguma religião?

12. Qual o grau de escolaridade dos seus responsáveis?

13.E seus irmãos? O que cursam? A trajetória escolar deles foi como a sua? Por que acredita que foi igual ou diferente?

14.Como a sua família lida com a escola e com seus estudos?

15.Atividades culturais e sociais

16.Excetando-se os livros escolares, você lê outros livros?

17.Você lê jornais? Qual sua principal fonte de informação sobre os acontecimentos atuais?

18.A que atividades você costuma se dedicar fora do IF? (artísticas, culturais, religiosas, políticas...)

19.E amigos? Como é sua relação com eles? São amigos de quanto tempo? Onde costumam ir?

20.Início da vida escolar

21.Como foi a sua infância?

22.Fale um pouco da sua trajetória escolar. Como foi seu início na escola, como sua família participou?

23.O que mais marcou sua vida escolar? Houve alguma escola que mais gostou? Por quê?

24.Como foi/é sua experiência com as avaliações escolares?

25.Já foi reprovado? Se sim, como foi a experiência?

26.Experiência no IF

27.Para você, qual o significado de estudar no IF? Qual série está cursando?

28.Qual era a sua expectativa sobre como seria o IF?

29.As expectativas se realizaram?

30.Por que escolheu este curso?

31.Quais são os principais desafios?

32.O que você mais gosta nesta escola?

33.Como você se relaciona com os colegas?

34.Como é a sua relação com os professores?

35.O que significa para você fazer um curso técnico, o seu curso?

36.Em qual disciplina escolar você sente mais dificuldade? Por quê?

37.Você acredita que suas experiências escolares anteriores têm relação com o seu desempenho atual? Por quê?

38.A que você credita ter sido reprovado em alguma série nesta escola?

39.O que a reprovação significou para você?

40.Resistência

41.Para você, qual o sentido de estar na escola hoje?

42. Por que você permanece nesta escola?

43. Quais são seus planos para o futuro?

44. Você gostaria de dizer mais alguma coisa? Gostaria de fazer alguma pergunta?

Agradecimentos.

ANEXO I – Termo de anuência da instituição



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
CAMPUS TRINDADE

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

O Instituto Federal Goiano – campus Trindade está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado *EXPERIÊNCIA E RESISTÊNCIA EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE: a reprovação como emblema da desigualdade*, coordenado pela pesquisadora Valéria Alves de Lima, desenvolvido na Universidade Federal de Goiás.

O Instituto Federal Goiano – campus Trindade assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de *setembro de 2023* até *outubro de 2023*.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o cuidado da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Documento assinado digitalmente
JULIO CEZAR GARCIA
Data: 04/05/2023 09:48:34 -0300
Identique em <https://validar.digitebr.gov.br>

Trindade, 03 de maio de 2023.

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

Av. Wilton Monteiro da Rocha, s/n - St. Cristina II, Trindade - GO, 75389-269
Telefone: (62) 3506-8000

ANEXO II – Termo de compromisso

TERMO DE COMPROMISSO

Declaro para os devidos fins que cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares na execução da pesquisa intitulada “EXPERIÊNCIA E RESISTÊNCIA EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE”. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não.

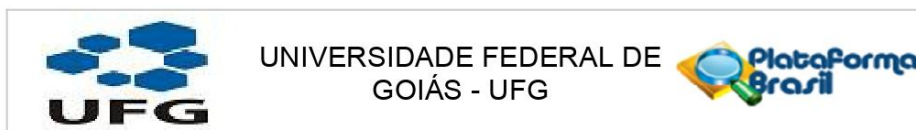
Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.

Goiânia, 09 de maio de 2023.

Assinatura da pesquisadora
responsável

Assinatura da pesquisadora participante -
Orientadora

ANEXO III – Parecer consubstanciado do CEP

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: EXPERIÊNCIA E RESISTÊNCIA EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE

Pesquisador: VALERIA ALVES DE LIMA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69754623.5.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.164.677

Apresentação do Projeto:

O presente protocolo de pesquisa intitulado "EXPERIÊNCIA E RESISTÊNCIA EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE" tem como pesquisadora responsável, VALERIA ALVES DE LIMA é uma pesquisa que faz parte do Programa de Pós graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - PPGE-UFG, sob a orientação da Profª. Drª Anita C. Azevedo Resende.

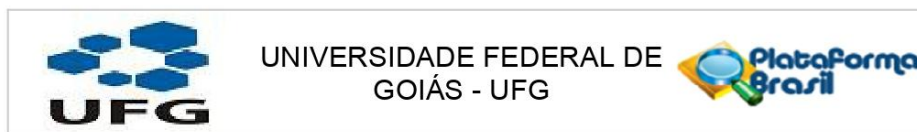
A pesquisa irá investigar, no período de 2017 a 2022, a permanência de estudantes em situação de reprovação escolar em uma escola profissionalizante integrada ao ensino médio que oferece atividades em período integral.

O primeiro contato com as coordenações dos cursos selecionados para pesquisa está prevista o período de junho a agosto de 2023, contudo a pesquisadora assume o compromisso estrito de iniciar a pesquisa somente após a aprovação pelo sistema CEP-CONEP, ainda que o presente cronograma necessite ser readequado.

O término da pesquisa está previsto para julho de 2025.

A hipótese da pesquisa é que a responsabilidade pela reprovação não pode ser imputada apenas

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 6.164.677

aos estudantes, mas que é produzida por um conjunto de múltiplas determinações. Esse aspecto é apresentado como benefícios da pesquisa.

Segundo a pesquisadora, "resultados preliminares informam que a média de reprovação na escola pesquisada ultrapassa o dobro da média nacional articulando questões de classe, raça e gênero que indicam a pertinência de dar voz aos estudantes no que concerne às condições e possibilidades de resistência e enfrentamento ao fracasso escolar".

Objetivo da Pesquisa:

Compreender as razões pelas quais os sujeitos resistem a sucessivas situações de reprovação segundo a materialidade em que elas são produzidas, para tanto, é necessário compreender o fracasso escolar como um objeto histórico que tem estreita relação com as desigualdades sociais, raciais, individuais e culturais, sem se reduzir a elas.

Entre os objetivos específicos, pretende-se:

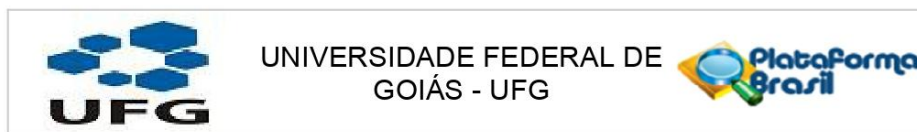
- a) localizar o fracasso escolar na materialidade histórica, social e econômica;
- b) delimitar e caracterizar os atores envolvidos em situação de reprovação escolar e como isso impacta sua trajetória acadêmica;
- c) interpretar os dados à luz das concepções teórico-críticas a respeito do tema;
- d) analisar os resultados alcançados com a pesquisa considerando os processos e nuances que engendram tal situação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa em questão se enquadra na gradação de riscos mínimos, podendo estes ser minimizados pela suspensão ou encerramento da entrevista.

Dentre os riscos e danos possíveis, a pesquisadora destaca: desconforto; medo; vergonha; estresse; quebra de sigilo; cansaço; aborrecimento; quebra de anonimato; invasão de privacidade; possibilidade de constrangimento; disponibilidade de tempo para responder ao instrumento; alterações de comportamento; exposição de dados e fotos, vídeos ou áudios do participante que possam resultar na sua identificação; desconforto emocional relacionado à presença do pesquisador; responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade ou

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

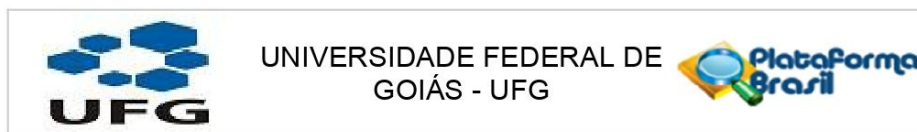


Continuação do Parecer: 6.164.677

intimidade pessoal; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados confidenciais; desconfortos e constrangimentos quando à falta de cuidado na elaboração do conteúdo e no modo de aplicação; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre sexualidade, divisão de trabalho familiar, satisfação profissional, dentre outros.

A fim de minimizar os riscos e danos, a pesquisadora se compromete a: garantir o sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos, garantir que as entrevistas sejam em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa; garantir a não identificação nominal no formulário nem no banco de dados, a fim de garantir o seu anonimato, esclarecer e informar a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio; assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou da instituição, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro; garantir explicações necessárias para responder às questões; garantir liberdade para não responder questões constrangedoras; garantir a retirada do seu consentimento prévio, ou simplesmente interrupção da entrevista das respostas e não autorização de uso das mesmas, caso desista de participar da pesquisa; garantir ao participante a liberdade de se recusar a ingressar e participar do estudo, sem penalização alguma por parte dos pesquisadores; orientar aos participantes que a concordância ou não em participar da pesquisa em nada irá alterar sua condição e relação civil e social com a equipe de pesquisa e a instituição de origem; garantir uma abordagem cautelosa ao indivíduo considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças; garantir o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual; garantir que não haverá interferência dos pesquisadores nos procedimentos habituais do local de estudo ou na vida do participante. A pesquisadora responsável se compromete a, após a conclusão da coleta de dados, fazer o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 6.164.677

registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

Como benefício, a pesquisadora aponta a possibilidade do reconhecimento de que a responsabilidade pela reprovação não pode ser imputada apenas aos estudantes, mas que é produzida por um conjunto de múltiplas determinações.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa de grande relevância para a área, será predominantemente qualitativa. A qual envolverá, desde o levantamento bibliográfico e análise dos indicadores acadêmicos institucionais, até entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes que vivenciaram situações de reprovação e que decidiram permanecer na escola.

Serão entrevistados estudantes em situação de reprovação escolar selecionados seguindo os critérios de:

- a) estar regularmente matriculados na instituição;
- b) ter sido retido em uma das séries do ensino médio;
- c) duas estudantes (gênero feminino) ingressantes pelo sistema de reserva de vagas (baixa renda e/ou PPI);
- d) dois estudantes (gênero masculino) ingressantes pelo sistema de reserva de vagas (baixa renda e/ou PPI);
- e) duas estudantes (gênero feminino) ingressantes pelo sistema universal de vagas (ampla concorrência);
- f) dois estudantes (gênero masculino) ingressantes pelo sistema universal de vagas (ampla concorrência); duas estudantes vindas da rede pública;
- g) dois estudantes vindos de escola da rede privada.

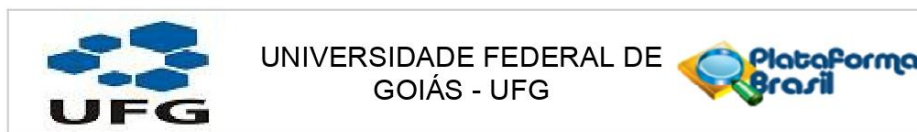
Perfazendo um total de 15 participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados a este protocolo de pesquisa:

- a) Informações básicas sobre a pesquisa;
- b) Folha de rosto assinada pela pesquisadora e pela diretora da Faculdade de Educação;
- c) Modelo de TCLE que será apresentado para os pais e responsáveis e por eles assinado; Projeto detalhado;
- d) Termo de Compromisso assinado pela pesquisadora e sua orientadora;

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 6.164.677

- e) Roteiro de entrevista;
- f) Modelo de TALE escrito em linguagem clara e compreensível que será assinado pelos adolescentes participantes da pesquisa;
- g) Termo de Anuência assinado pelo diretor da instituição onde se dará a pesquisa de campo.
- h) Projeto completo com cronograma detalhado de atividades e orçamento do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Determina-se que para as publicações futuras e generalização dos resultados da pesquisa que seja também omitida a instituição de ensino estudada.

Após análise deste protocolo, por julgar que não existe óbice ético, sou de parecer FAVORÁVEL à sua APROVAÇÃO, salvo melhor juízo deste Comitê.

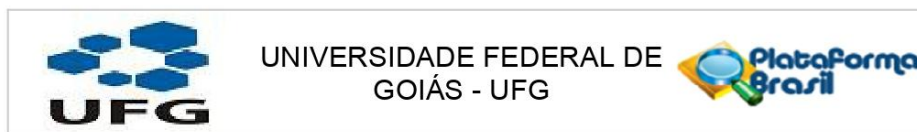
Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO. O mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG os relatórios parciais e o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para julho de 2025.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2133848.pdf	19/05/2023 08:49:41		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_VALERIA.pdf	16/05/2023 14:39:17	VALERIA ALVES DE LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_VALERIA.pdf	15/05/2023 15:11:15	VALERIA ALVES DE LIMA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO_VALERIA.pdf	11/05/2023 23:21:27	VALERIA ALVES DE LIMA	Aceito
Declaração de	Termo_de_compromisso_Valeria.pdf	09/05/2023	VALERIA ALVES DE	Aceito

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 6.164.677

Pesquisadores	Termo_de_compromisso_Valeria.pdf	11:02:33	LIMA	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTAS_Valeria.pdf	09/05/2023 10:15:49	VALERIA ALVES DE LIMA	Aceito
Outros	TALE_Termo_de_Assentimento_menor_de_18_anos.pdf	09/05/2023 10:14:42	VALERIA ALVES DE LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_Anuencia_Valeria.pdf	09/05/2023 10:06:34	VALERIA ALVES DE LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 05 de Julho de 2023

Assinado por:
Rosana de Moraes Borges Marques
(Coordenador(a))

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

ANEXO IV - A pesquisa atual sobre reprovação, permanência e resistência dos estudantes do ensino médio integrado no âmbito dos Institutos Federais

A análise da pesquisa aqui apresentada investiga em teses e dissertações as concepções de reprovação, permanência e resistência, no âmbito dos IFs, nas produções acadêmicas. Trata-se de um levantamento de conhecimentos sobre o que já foi produzido e quais concepções sustentam a pesquisa sobre reprovação e permanência de estudantes no ensino médio integrado. Por meio de uma análise crítica dos dados buscamos evidenciar tendências teóricas, lacunas investigativas e limites interpretativos que permeiam os estudos sobre o fracasso escolar no contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

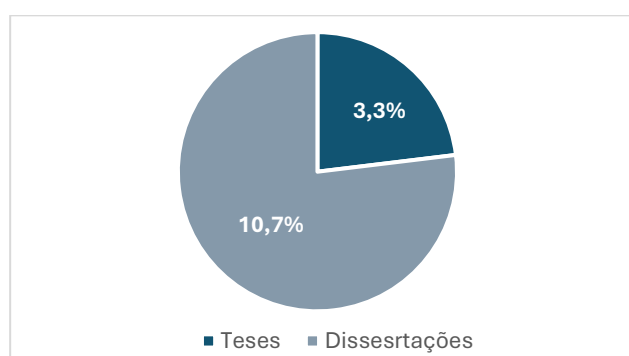
Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, esta investigação foi realizada a partir da leitura e análise de resumos de teses e dissertações selecionadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – BDTD do IBICT. A busca inicial, realizada em 05 de julho de 2023, estabeleceu como critérios temáticos apenas trabalhos em Língua Portuguesa que abordassem: a) “Todos os campos: reprovação OU Todos os campos: ensino médio profissionalizante”; b) “Todos os campos: ensino médio integrado OU Todos os campos: permanência”; c) “Todos os campos: educação profissional OU Todos os campos: fracasso escolar”. Posteriormente, com o objetivo de refinar a busca e esgotar possibilidades de pesquisa no banco de dados, realizamos uma segunda busca em 14 de julho de 2023, utilizando os termos “Todos os campos: reprovação OU Todos os campos: resistência OU Todos os campos: ensino médio” e “Todos os campos: reprovação OU Todos os campos: experiência OU Todos os campos: ensino médio integrado”.

O levantamento bibliográfico resultou em setenta e oito trabalhos inicialmente reportados, sendo que, após leitura crítica dos títulos, resumos e palavras-chave, verificamos que apenas treze estudos atendiam aos critérios temáticos e teóricos estabelecidos, como demonstra o Quadro 5. Entre eles, três produções são teses e dez são dissertações, distribuídas conforme o Gráfico 1:

Quadro 5- Levantamento bibliográfico: registro de busca

Ordem de busca	Data	Chave de busca	Trabalhos reportados	Incluídos
1	05/07/2023	Ensino médio profissionalizante + reprovação	4	1
2	05/07/2023	"Ensino médio integrado" and "permanência"	46	7
3	05/07/2023	"educação profissional" e "fracasso escolar"	22	5
4	14/07/2023	Reprovação + resistência + ensino médio	2	0
5	14/07/2023	reprovação + experiência + ensino médio integrado	4	0
TOTAL:			78	13

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Gráfico 1 – Tipos de produção

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Importante salientar que essa busca se dá na intenção de compreender através de uma visão panorâmica o estado do conhecimento da pesquisa a respeito da reprovação escolar nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Mais do que isso, possibilita uma análise aprofundada sobre a interseção entre reprovação e permanência escolar na literatura acadêmica. Dessa forma, a escolha pelo recorte temático durante o levantamento se deu pela esfera da busca pela compreensão do fenômeno da reprovação enquanto fracasso escolar e a permanência desses sujeitos nas instituições de ensino.

Como essa relação reprovação-permanência mostrou-se pouco evidenciada nas produções reportadas, um segundo movimento procurou na leitura dos títulos e resumos responder à seguinte pergunta: em que medida esse material trata da relação de permanência de estudantes reprovados na escola? Assim, diferentes esferas da produção foram consideradas para a organização do material encontrado, podendo estes ser agrupados em três segmentos: 1) pela via da política de acesso e permanência; 2) pela via da aprovação/reprovação; 3) pela via do fracasso escolar. Percebe-se uma clara predominância das velhas explicações para esse fenômeno, como questões relacionadas

ao meio/classe social, responsabilização das famílias e do próprio interesse do sujeito-aluno, além da má formação dos professores/gestores escolares. Nesse sentido, a imensa maioria das produções apresenta soluções simples para problemas que, sabemos, complexos.

Atendidos os critérios de inclusão e exclusão, foram buscadas teses e dissertações produzidas em período mais recente, de 2008 a 2023, o que se justifica pela criação e efetivação dos Institutos Federais em todo o Brasil instituída pela Lei nº 11.892/2008. Assim, a escolha desse recorte temporal tem por objetivo cotejar tendências e discussões a respeito do tema no âmbito da Rede Federal em seu percurso histórico. O processo de investigação teve-se a doze elementos para identificação preliminar dos trabalhos: tipo de produção (se tese ou dissertação), autor, tema ou título, objetivo, palavras-chave, autores citados, referencial teórico, modalidade de pesquisa, resultados, instituição, data do documento, tipo de estudo, além do link ou referência do trabalho. Deste modo, foram analisados treze trabalhos publicados entre 2008 e 2023. Não é demais destacar, entretanto, que os dados aqui apresentados dizem respeito à incursão na literatura acadêmica produzida limitada pela cronologia de cada busca, bem como por seus repositórios.

A partir da organização dos dados, o terceiro movimento metodológico consistiu em analisar detidamente cada um dos resumos selecionados. Assim, o cadastro dos trabalhos foi dividido em três partes. Na primeira organizou-se os dados da pesquisa: título do texto (Quadro 6), autor, instituição, Programa de Pós-Graduação (Gráfico 2), produção por regiões geográficas (Gráfico 4), ano de publicação (Gráfico 4), referência completa, endereço de acesso e data de acesso.

Quadro 6 – Título das produções

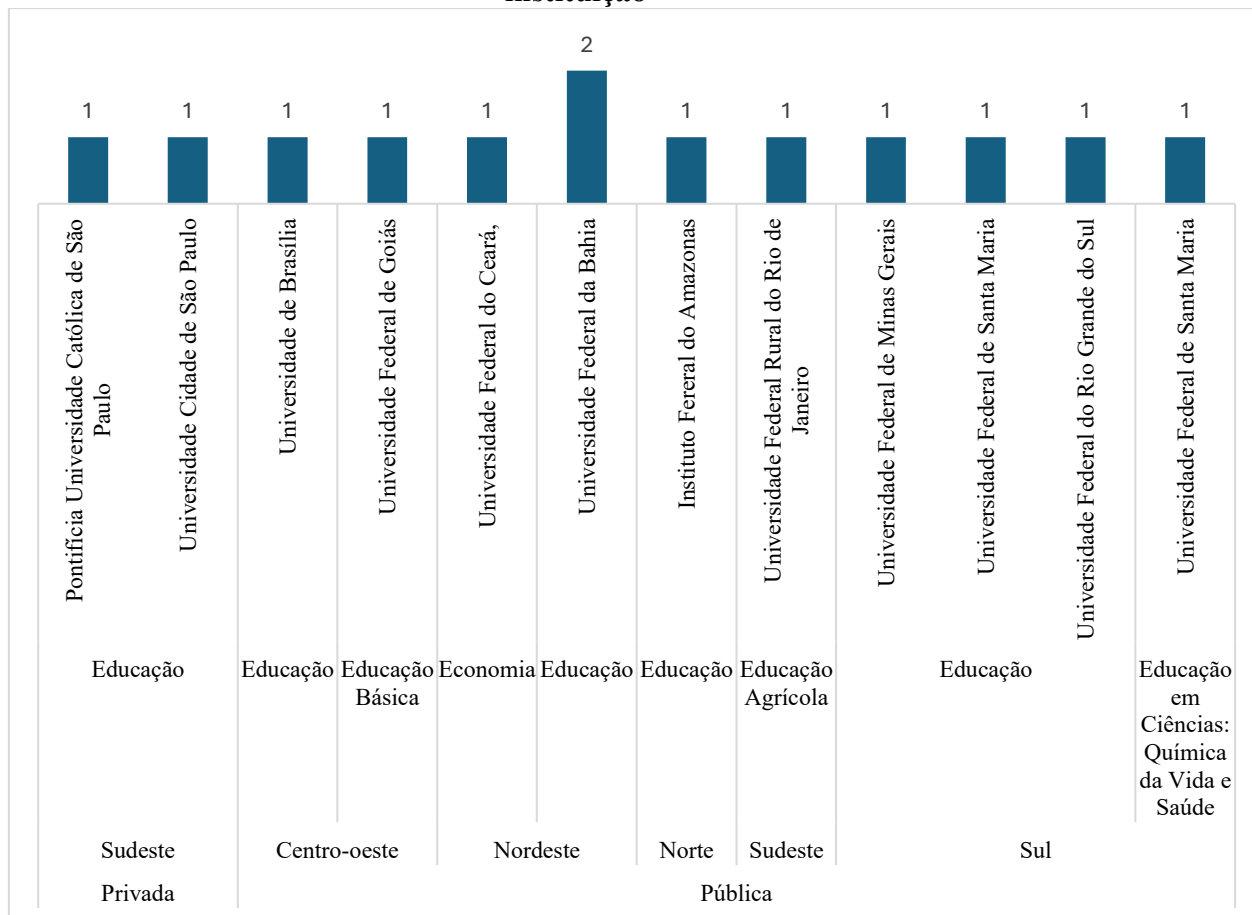
Ordem	Título
1	Impacto do auxílio estudantil sobre a evasão e aprovação escolar: Uma análise dos CAMPI do IFCE que compõem a região metropolitana de Fortaleza entre 2013-2014
2	A permanência de alunos dos cursos de ensino médio integrado do Instituto Federal do Sertão Pernambucano Campus Serra Talhada: possibilidades e desafios.
3	Permanência e êxito na passagem pelo ensino médio integrado: implicações do capital cultural e do ofício de aluno na seletividade escolar
4	A educação como direito: a permanência como princípio na educação profissional integrada ao ensino médio
5	Efetividade do uso de mensagens de texto para a permanência e o êxito de estudantes da educação profissional e tecnológica
6	Permanência e êxito no ensino médio integrado do IFG Uruçu: orientações para qualificação e acompanhamento de estudantes
7	Desigualdades sociais, evasão e permanência no ensino médio integrado: uma análise sob a perspectiva do processo pedagógico

8	A autorregulação da aprendizagem: um caminho para a promoção da permanência e do êxito na Educação Profissional e Tecnológica
9	O programa permanência e êxito no Instituto Federal Farroupilha: trabalho pedagógico e fracasso escolar
10	A expressão do fracasso escolar no ensino técnico integrado do Instituto Federal de São Paulo (IFSP): das estatísticas ao projeto político pedagógico (2008-2013)
11	Educação profissional: uma análise sobre a evasão e a permanência no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Rondônia – Câmpus Colorado do Oeste
12	Exclusão na escola no contexto das políticas afirmativas: reprovação e evasão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - campus de Barreiras sob o olhar dos atores envolvidos no processo
13	Inclusão social de adolescentes em situação de pobreza em um Instituto Federal: uma perspectiva psicanalítica

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Com relação à natureza das instituições em que as pesquisas foram produzidas, destaca-se a incidência das instituições públicas, num total de onze instituições espalhadas mais ou menos equitativamente por todas as cinco regiões geográficas brasileiras, já as duas instituições privadas estão localizadas na região sudeste. Quanto aos Programas de Pós-graduação, a maioria das pesquisas, em número de doze, foi produzida em programas de Educação e suas variantes (educação básica, educação técnica e tecnológica, educação agrícola, educação em ciências: Química da vida e saúde) e apenas um no Programa de Economia. Apesar de a maioria dos trabalhos defendidos estarem situados nas região sul, não pudemos perceber grande variação no número das produções por região, sendo quatro na região Sul, três no Sudeste, duas no Nordeste e Centro-oeste e uma na região Norte.

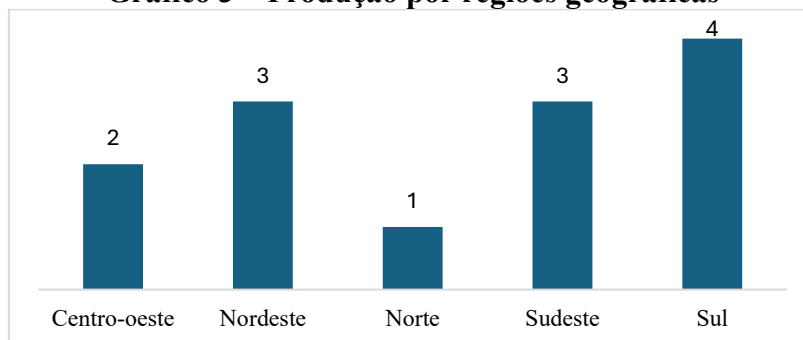
Gráfico 2 - Instituição, Programa de Pós-Graduação, Região e Natureza da instituição



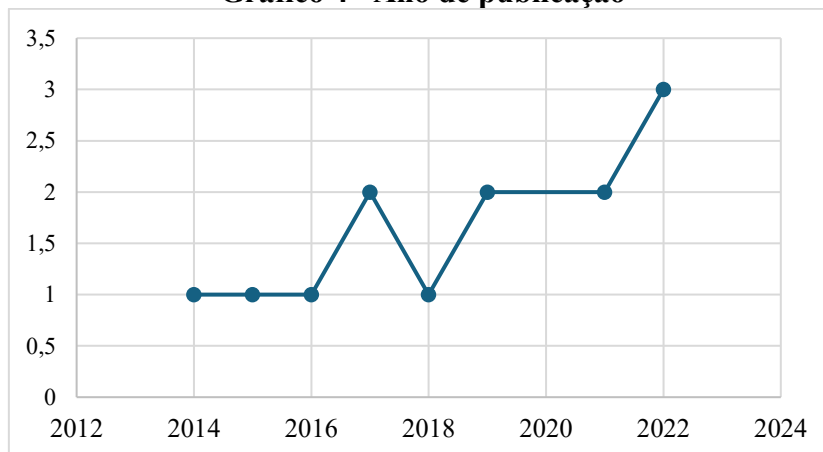
Fonte: elaborado pela autora (2023)

Com relação ao ano de publicação, fica evidente que as produções só começam a aparecer a partir de 2014, apesar de nossa pesquisa ter como corte temporal inicial o ano de 2008 por ser o ano de fundação dos Institutos Federais. Esse movimento é esperado e compreensível já que se leva tempo até que as pesquisas consigam captar a realidade do objeto.

Gráfico 3 – Produção por regiões geográficas



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Gráfico 4 - Ano de publicação

Fonte: elaborado pela autora (2023)

A leitura e organização dos resumos permitiu ainda fazer uma aproximação das produções em grupos temáticos assim definidos: políticas educacionais (6), trabalho pedagógico (4), desigualdade (3).

Quadro 7 – Grupos Temáticos

Grupo Temático	Título da Produção	Ano	Instituição
Políticas Educacionais	Impacto do auxílio estudantil sobre a evasão e aprovação escolar: Uma análise dos CAMPI do IFCE que compõem a região metropolitana de Fortaleza entre 2013-2014	2017	IFCE
	A permanência de alunos dos cursos de ensino médio integrado do Instituto Federal do Sertão Pernambucano Campus Serra Talhada: possibilidades e desafios	2018	IF Sertão-PE
	Permanência e êxito na passagem pelo ensino médio integrado: implicações do capital cultural e do ofício de aluno na seletividade escolar	2016	[Instituição]
	A educação como direito: a permanência como princípio na educação profissional integrada ao ensino médio	2021	[Instituição]
	Permanência e êxito no ensino médio integrado do IFG Uruaçu: orientações para qualificação e acompanhamento de estudantes	2019	IFG
	O programa permanência e êxito no Instituto Federal Farroupilha: trabalho pedagógico e fracasso escolar	2017	IFFar
Práticas Pedagógicas	Efetividade do uso de mensagens de texto para a permanência e o êxito de estudantes da educação profissional e tecnológica	2022	[Instituição]
	Desigualdades sociais, evasão e permanência no ensino médio integrado: uma análise sob a perspectiva do processo pedagógico	2022	[Instituição]

	A autorregulação da aprendizagem: um caminho para a promoção da permanência e do êxito na Educação Profissional e Tecnológica	2019	[Instituição]
	A expressão do fracasso escolar no ensino técnico integrado do Instituto Federal de São Paulo (IFSP): das estatísticas ao projeto político pedagógico (2008-2013)	2022	IFSP
Desigualdade e Inclusão	Educação profissional: uma análise sobre a evasão e a permanência no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Rondônia – Câmpus Colorado do Oeste	2014	IFRO
	Exclusão na escola no contexto das políticas afirmativas: reprovação e evasão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - campus de Barreiras sob o olhar dos atores envolvidos no processo	2015	IFBA
	Inclusão social de adolescentes em situação de pobreza em um Instituto Federal: uma perspectiva psicanalítica	2021	[Instituição]

Fonte: elaborado pela autora (2023)

A partir da leitura dos resumos completos foi possível identificar os dados gerais como as palavras-chave (Quadro 8), o título da pesquisa, o objetivo, o tipo de pesquisa, a modalidade da pesquisa (Gráfico 5), o referencial teórico (gráfico 6) e os autores citados (Quadro 9).

Quadro 8 – Incidência de palavras-chave

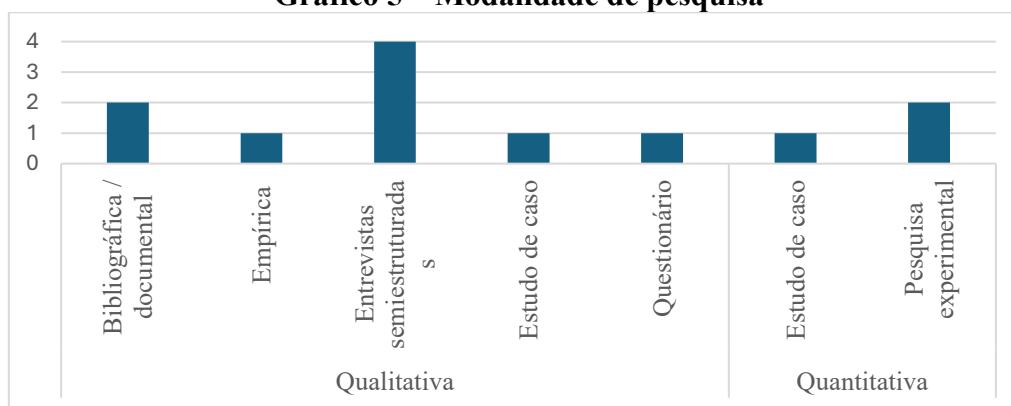
Palavra-chave	Incidência
Ensino profissional de nível médio	9
Ensino Médio Integrado	7
Permanência	7
Evasão	6
Fracasso escolar	4
Aspectos sociais	2
Êxito Escolar	2
Instituto Federal	2
Planejamento / Plano educacional	2
Políticas educacionais	2
Acompanhamento discente	1
Adolescência	1
Autorregulação da aprendizagem	1
Capital Cultural	1
Cultura escolar	1
Eficácia	1

Equidade / Igualdade na educação	1
Exclusão	1
Inclusão social	1
Mensagens motivacionais	1
Modelo Diferença em Diferenças	1
Pobreza	1
Psicanálise	1
Reprovação	1
TICs	1
Trabalho e educação	1
Trabalho pedagógico	1

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

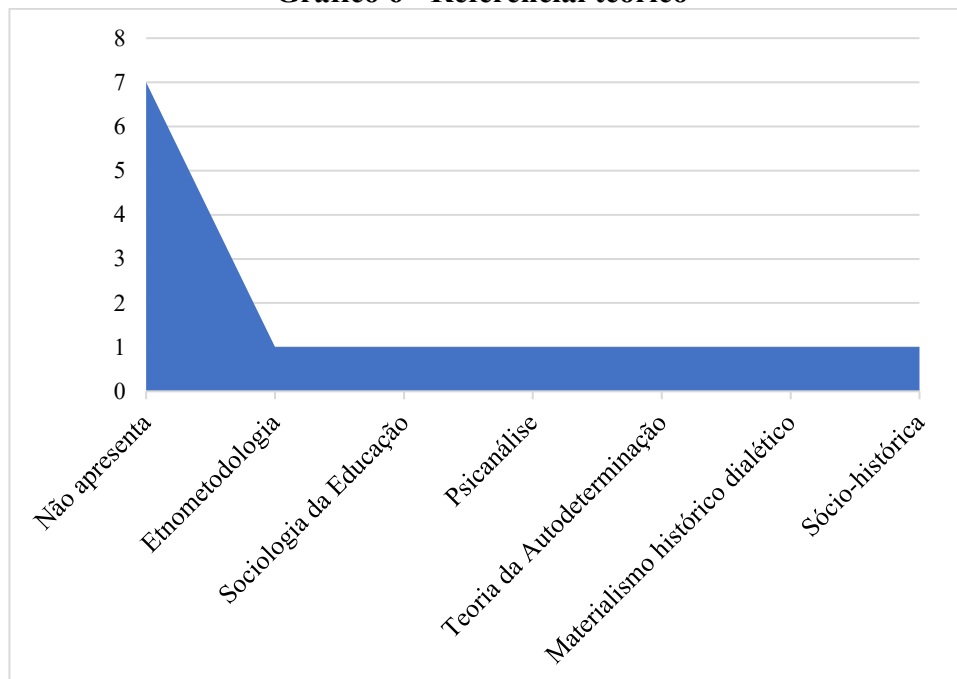
A maioria dos trabalhos apresenta pesquisa empírica utilizando a entrevista como metodologia principal. Porém quase todos os trabalhos incluem mais de uma abordagem metodológica para realização das pesquisas, por exemplo, pesquisa bibliográfica + documental + questionário + entrevista. Do total de trabalhos, três utilizaram da pesquisa quantitativa enquanto outros dez realizaram pesquisa qualitativa.

Gráfico 5 – Modalidade de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Quanto ao referencial teórico, sete trabalhos não indicaram e outros seis citam referenciais diversos, passando desde os mais positivistas, como a etnometodologia, até os mais abrangentes, como sociologia da educação.

Gráfico 6 - Referencial teórico

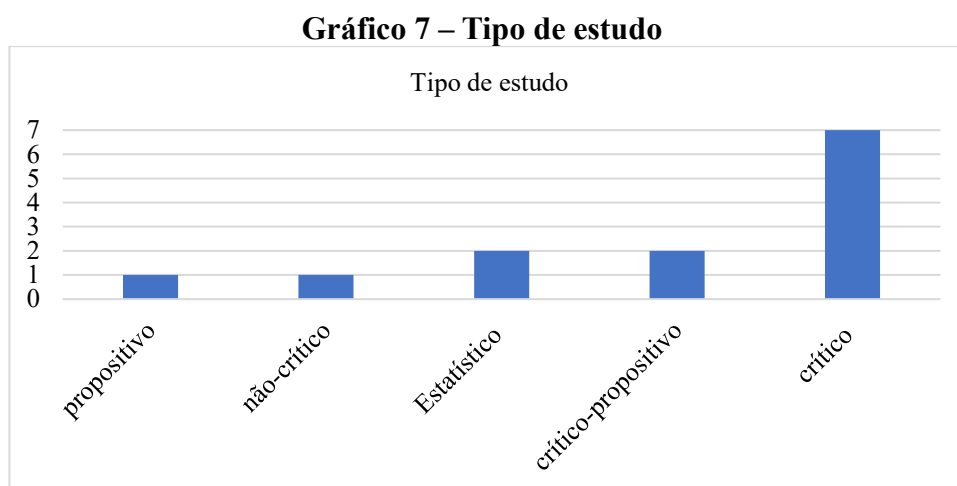
Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Quadro 9 - Autores citados

Referencial teórico	Incidência	Autores citados
Não apresenta	7	• 4 Quatro trabalhos não citam autores; Figueirêdo, Pereira e Oliveira (2015), de Silva (2017) 2017), de Zago (2018); • Oliveira, 1999; Cury, 2002; 2008; Meneses; Batista, 2003; Boto, 2005; Dore; Lüscher, 2011; Leite, 2012; Ximenes, 2014; Ramos, 2014; Daros, 2015; Oliveira; Oliveira, 2015; Leite, 2015; Dutra; Santos, 2017; Santos, 2018; Matos, 2018; Almeida, 2019; Silva; Carvalho; Gonçalves, 2021; • Bourdieu, Arroyo, Patto, Charlot e Lahire e sobre a formação para o mundo do trabalho de Frigotto, Ciavatta, Ramos, Dore, Moura.
Etnometodologia	1	• Coulon (2008), Bourdieu (1983), Vasconcellos (2002), Freire (2011), Haecht (2008), Tardif (2014), Dore(2014) e Fazenda (2012)
Sociologia da Educação	1	• Bourdieu, 1998; Perrenoud, 1995
Psicanálise	1	• Lacan
Teoria da Autodeterminação	1	• Não apresenta
Materialismo histórico-dialético	1	• Não apresenta
Sócio-histórica	1	• Pierre Bourdieu, Bernard Charlot e Maria Helena Souza Patto, Peter Burke e Jean Claude Forquin

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Também se mostrou necessária a organização dos resumos em grupos menores a fim de compreender as diferentes esferas da discussão consideradas para a organização do material encontrado, agrupando os trabalhos em cinco segmentos: trabalhos propositivos, críticos, estatístico, não-críticos e crítico-propositivos (Gráfico 7).



Fonte: elaborado pela autora (2023)

A partir da análise detalhada dos materiais reportados na pesquisa, verifica-se que, embora predominem os estudos críticos em relação ao tema da reprovação nos Institutos Federais, também há uma quantidade significativa de estudos não críticos, que apresentam soluções pautadas em ações pedagógicas ou metodológicas conduzidas por professores e/ou pelo grupo gestor. Essa abordagem revela uma percepção limitada dos problemas educacionais no Brasil, pois desconsidera que tais dificuldades não são apenas de ordem pedagógica, mas refletem, sobretudo, as desigualdades estruturais de uma sociedade profundamente dividida em classes. Aqueles que possuem acesso a uma trajetória educacional privilegiada desde a infância dispõem de melhores condições para permanecer e obter êxito no ensino médio, enquanto os estudantes das camadas populares enfrentam múltiplos obstáculos ao longo de sua trajetória escolar. Isso reflete uma sociedade dividida e classes e profundamente desigual. Assim, faz-se necessário um aprofundamento das pesquisas já realizadas, visando uma análise mais complexa da relação entre reprovação e permanência de estudantes nos cursos médios integrados na Rede Federal, com destaque para a realidade do IF Goiano, campus Trindade.

Nesse sentido, a construção do conhecimento, sob a ótica histórico-dialética, exige um embate teórico consciente. Se todo conhecimento é produzido dentro de uma realidade social, ele nunca é neutro, já que sempre responde a interesses específicos. O saber está

intrinsecamente ligado às condições concretas em que os sujeitos estão inseridos e não se mantém alheio às questões que atravessam determinada sociedade em um dado tempo e espaço. Assim, todo conhecimento cumpre uma função social e atende a determinadas demandas. Resta, então, a questão fundamental: a quem ele serve? E a que propósito se destina?

Essa indagação se torna ainda mais relevante quando observamos que as pesquisas analisadas, embora tragam contribuições importantes, ainda não respondem integralmente à questão central deste estudo, mas indicam a direção e o propósito de uma educação que é insuficiente para determinados grupos. Como afirma Patto,

a adoção de uma concepção materialista histórica de sociedade como referência teórica de um projeto de pesquisa, além de requerer uma tomada de posição a respeito de quem realiza as transformações sociais radicais e de como elas se dão, também coloca o pesquisador diante de uma questão de método [...] da necessidade de criticar a ciência positiva a partir da filosofia da totalidade (Patto, 2015, p. 248).

Isso significa que grande parte das análises ainda se restringe às aparências dos fenômenos, não alcançando sua essência e, portanto, gerando aquilo que a autora chama de “pseudoconhecimentos”.

De fato, as pesquisas reportadas não elucidam completamente os fatores que levam os estudantes a permanecer na escola de ensino médio integrado ao curso técnico, mesmo após vivenciarem situações de fracasso e reprovação. No entanto, revelam lacunas importantes nos estudos sobre reprovação e permanência, evidenciando que tais questões ainda são abordadas de maneira superficial, mesmo em pesquisas que se propõem a uma análise crítica. Atribuir a responsabilidade pelo fracasso escolar exclusivamente às políticas públicas, ao Estado, à família, aos métodos de ensino, à precariedade da escola, à formação docente ou ao próprio estudante significa deter-se na superfície do problema e aceitar explicações que, embora parcialmente verdadeiras, não alcançam sua raiz estrutural. Essa limitação analítica serve, em muitos casos, para obscurecer os reais problemas da educação no Brasil. É fundamental compreender que os desafios educacionais são, antes de tudo, reflexos de uma sociedade dividida em classes e submetida a um modelo econômico neoliberal que, entre outras consequências, interdita a apropriação crítica da realidade social. A resistência dos estudantes ao fracasso escolar manifesta uma expectativa concreta de transformação social.