

## Ensino Médio: desigualdades em escolas públicas do Rio Grande do Norte

10.35819/scientiatec.v11i1.7228

Dante Moura<sup>1</sup>

**Resumo:** O texto trata de pesquisa realizada com estudantes de distintos tipos de ensino médio (EM) de escolas públicas da esfera estadual e federal situadas no estado do Rio Grande do Norte, Brasil. Partindo de uma problematização acerca da desigualdade e da dualidade inerentes a essa etapa educacional em âmbito nacional, o artigo tem como objetivo buscar nexos entre o tipo de EM frequentado, a rede na qual se estuda e a condição de estudante trabalhador com as expectativas anunciadas por esses estudantes sobre o prosseguimento de estudos em nível superior. A pesquisa foi desenvolvida entre 2014 e 2017 (IFRN/PPGEP, 2018), orientando-se pelo materialismo histórico-dialético e se inscreve como exploratória, sob a abordagem qualitativa. Conclui-se, considerando-se o campo empírico da pesquisa e seu recorte temporal, que o EM Integrado aos Cursos Técnicos de Nível Médio, os quais são proporcionados a uma pequena parcela da população têm a capacidade de gerar maiores expectativas de acesso ao ensino superior do que o EM Propedêutico, oferecido em muito maior escala, reiterando a desigualdade e a dualidade nesta etapa educacional.

**Palavras-chave:** Ensino Médio; Ensino Médio integrado; dualidade educacional.

**Resumen:** El texto trata de una investigación realizada con estudiantes de diferentes tipos de enseñanza secundaria (ES) en escuelas públicas del nivel estatal y federal ubicadas en el estado de Rio Grande do Norte, Brasil. A partir de una problematización sobre la desigualdad y dualidad inherente a esta etapa educativa a nivel nacional, el artículo pretende buscar vínculos entre el tipo de ES a la que se asiste, la red en la que se estudia y la condición de estudiante trabajador con las expectativas que anuncian estos estudiantes sobre la realización de estudios de educación superior. La investigación se desarrolló entre 2013 y 2017 (IFRN/PPGEP, 2018), guiada por el materialismo histórico-dialéctico y se considera exploratoria, con un enfoque cualitativo. Se concluye, considerando el campo empírico de investigación y su marco temporal, que la ES Integrada a Cursos Técnicos de Nivel Secundario, que se imparten a una pequeña porción de la población, tienen la capacidad de generar mayores expectativas de acceso a la educación superior que las ES Propedéutica, ofrecida a una escala mucho mayor, reiterando la desigualdad y dualidad en esta etapa educativa.

**Palabras-clave:** enseñanza secundaria; enseñanza secundaria integrada; dualidad educativa.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo se constitui em um recorte de uma pesquisa mais ampla que teve como objetivo geral analisar como os programas e ações educacionais desenvolvidos no Ensino Médio (EM) em escolas públicas estaduais e federais do estado do Rio Grande do Norte (RN), as condições de trabalho, a formação inicial e continuada dos docentes e dos gestores e as práticas educativas, nos diversos tipos de oferta dessa etapa educacional, se relacionam com a formação proporcionada aos estudantes.

---

<sup>1</sup> IFRN, E-mail: dantemoura2014@gmail.com

A pesquisa foi realizada entre 2014 e 2017 e recebeu financiamento proveniente do Edital FAPERN/CAPES 01/2013, Apoio aos Programas de Pós-Graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado do Rio Grande do Norte. Foi desenvolvida pelo Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)<sup>2</sup> (IFRN/PPGEP, 2018).

A pesquisa teve como campo empírico 14 escolas públicas do RN, sendo 10 estaduais e 4 *campi* do IFRN. Neste artigo, a partir de uma problematização inicial acerca do EM proporcionado à população brasileira, nos debruçaremos sobre parte dos dados produzidos com o objetivo de buscar nexos entre o tipo de EM frequentado, a rede na qual se estuda e a condição de estudante trabalhador com as expectativas anunciadas por esses estudantes sobre o prosseguimento de estudos em nível superior.

Para apresentar a discussão, além desta introdução, o artigo está dividido em quatro outras partes: delineamento da pesquisa; problematização acerca do ensino médio; o estudante do ensino médio no RN e o ensino superior: expectativas e realidade; e considerações à continuidade do debate.

## **DELINEAMENTO DA PESQUISA**

A pesquisa buscou orientar-se pelo materialismo histórico-dialético para analisar a realidade concreta na qual se insere a dualidade da educação e, mais especificamente, do EM brasileiro, sob a hegemonia do capital, visando produzir conhecimentos que possam contribuir para tensionar essa realidade em direção a uma educação efetivamente igualitária.

Metodologicamente, a pesquisa se enquadra na categoria exploratória, sob a abordagem qualitativa, permitindo ao pesquisador analisar criticamente a realidade investigada e, dessa forma, descrever e analisar a complexidade do objeto de estudo. Nesse sentido, o enfoque qualitativo está relacionado com a indissociável vinculação entre a realidade analisada e os sujeitos envolvidos no processo, cuja relação

---

<sup>2</sup> Em razão de seu período de realização, a pesquisa não discute os efeitos produzidos pela atual reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017 e dispositivos complementares), embora façamos algumas referências a ela.

dinâmica exige interpretação e atribuição de significados à luz da teoria que orienta a análise (Yuni; Urbano, 2005).

Para a coleta e produção de dados, foram elaborados e aplicados questionários aos docentes, gestores e estudantes concluintes do EM das escolas investigadas, a partir das seguintes categorias, dentre as quais, neste artigo, priorizamos a terceira e a última:

- Formação inicial e continuada de professores;
- Condições do trabalho docente;
- Trajetória acadêmica e condições socioeconômicas dos estudantes;
- Políticas e programas em desenvolvimento no EM;
- Tipos de EM no ensino público do RN.

Quanto ao EM no RN, elaboramos o Quadro 1 para melhor situar o leitor. Nele, estão os dados de matrícula, funções docentes e quantidade de estabelecimentos de ensino, por dependência administrativa, nos anos de 2010, quando o projeto foi elaborado, e 2016, quando concluímos a produção dos dados.

**QUADRO 1** – Ensino Médio do RN<sup>3</sup>: matrícula, funções docente e estabelecimentos de ensino, por dependência administrativa, em 2010 e em 2016

Dependência administrativa	Matrícula		Funções docente		Estabelecimentos de ensino	
	2010	2016	2010	2016	2010	2016
Total	145.943	126.545	7.028	6.794	442	435
Federal	6.509	10.642	734	1.119	16	21
Estadual	119.331	98.734	4.549	4.347	293	281
Municipal	33	-	12	-	1	-
Privada	20.070	17.169	1.733	1.619	132	133

Fonte: Censos da Educação Básica de 2010 e de 2016.

Ao analisar o Quadro 1, constatamos que a Rede Estadual de Educação do RN (Rede Estadual) é a principal responsável pelas matrículas no EM e que, no período abrangido pela pesquisa, a matrícula total no EM diminuiu, mas que, na esfera federal, houve aumento percentual significativo, acompanhando o movimento que ocorreu em âmbito nacional, em decorrência da expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), doravante Rede Federal.

<sup>3</sup> Não inclui matrículas da EJA.

Entretanto, mesmo tendo crescido na Rede Federal, a matrícula continua sendo pequena quando comparada à estadual.

As 10 escolas estaduais e 4 federais que constituem o campo empírico da pesquisa estão distribuídas por todas as 4 mesorregiões do estado do RN: Oeste Potiguar (EE01, EE02 e IF01), Central Potiguar (EE03 e EE04), Agreste Potiguar (EE05 e IF02) e Leste Potiguar (EE06, EE07, EE08, EE09, EE10, IF03 e IF04), abrangendo 8 microrregiões e 9 municípios. Dessa forma, apesar de não ter caráter censitário, o estudo abrangeu todo o estado.

No Quadro 2, apresentamos a distribuição dos sujeitos da pesquisa por rede e por escola investigada, aos quais foi aplicado um questionário específico para cada segmento e rede de ensino.

**QUADRO 2** – Distribuição quantitativa dos sujeitos que responderam aos questionários, por escola e por rede.

Rede	Escola	Estudantes		Gestores		Docentes	
Estadual	EE01	134	847	2	32	8	109
	EE02	90		2		19	
	EE03	50		1		13	
	EE04	58		7		6	
	EE05	36		3		7	
	EE06	121		5		14	
	EE07	91		2		8	
	EE08	66		2		7	
	EE09 <sup>4</sup>	79		3		14	
	EE10	122		5		13	
Federal	IF01	18	152	6	14	21	64
	IF02	20		3		18	
	IF03	28		3		7	
	IF04	86		2		18	
<b>Total Geral</b>		<b>999</b>		<b>46</b>		<b>173</b>	

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da equipe da pesquisa.

Feita essa breve caracterização da pesquisa, a seguir discutiremos a problemática do ensino médio nos anos 2000 a partir de dados produzidos pesquisa.

<sup>4</sup> Apenas nesta escola da Rede Estadual 15 estudantes informaram cursar o ensino médio integrado a um curso técnico de nível médio na modalidade EJA. Neste artigo, optamos por não os incluir na análise tendo em vista a pequena representatividade em relação ao total de participantes. Em outros estudo mais específicos, eles serão levados em consideração.

## PROBLEMATIZAÇÃO ACERCA DO ENSINO MÉDIO

Para discutir a problemática educacional em geral e, em particular, do EM, é necessário compreender que não tem sua gênese no próprio sistema educativo, mas é fruto da totalidade social na qual esse e os demais complexos que integram a sociedade estão inseridos.

Portanto, o complexo educacional não é autônomo em relação aos demais, mas constrói-se, historicamente, na relação com os demais, de forma interdependente. Nesse sentido, ao se referir ao pensamento de Marx e Engels acerca da educação, Lombardi afirma que foi em decorrência da impossibilidade de “entender a problemática educacional em si mesma” (Lombardi, 2010, p. 319), devido a sua imbricação com o modo de os seres humanos produzirem a própria existência, que Marx e Engels “acabaram formulando a necessária união da instrução com o trabalho material” (Lombardi, 2010, p. 319). Ou seja, a educação tem como determinação central a base material da sociedade: a forma como ocorre a produção da existência humana por meio do trabalho.

A sociedade capitalista, na qual vivemos, funciona de modo a preservar o seu metabolismo, garantindo a reprodução ampliada do capital, que se nutre da divisão social e técnica do trabalho, valorizando sua dimensão intelectual (associada ao trabalho complexo) em detrimento do trabalho manual (e simples). O sistema educacional, submetido à lógica do capital, opera no sentido de formar para o trabalho complexo, em menor quantidade, e para o simples, em larga escala, pois isso é funcional ao modo hegemônico de produção que depende da combinação entre os dois tipos de trabalho.

A atual fase de desenvolvimento capitalista, que foi engendrada a partir da crise estrutural marcada pelo esgotamento do regime de acumulação taylorista/fordista nos anos 1970, resultou na gênese da acumulação flexível/toyotismo.

Nessa nova fase do capitalismo, há cada vez mais incorporação de ciência e de tecnologia aos processos produtivos flexíveis que demandam por trabalhadores mais qualificados, mas, os postos de trabalho gerados para esse tipo de trabalhador não ocorrem em larga escala, especialmente, nas economias periféricas, onde a

demanda por força de trabalho altamente qualificada (cara) é muito menor do que por força de trabalho pouco ou semiquificada (barata).

Nessa direção, o capital faz uma integração/combinção do uso de ciência e tecnologia nos processos produtivos com tipos distintos de força de trabalho, conforme a demanda de produção de um determinado momento ou realidade socioeconômica.

Sobre isso, concordamos com Kuenzer (2011), para quem

Essa combinação, princípio basilar do toyotismo, é a essência da flexibilização. Assim é que, para assegurar a competitividade, e, portanto, a margem de acumulação, as firmas buscam, ao longo das cadeias produtivas, a combinação ótima (nunca máxima, pois esta compromete o custo final do produto) entre investimento em ciência e tecnologia e consumo de trabalho humano. A estratégia é a do aumento de produtividade através da integração dos sistemas de produção e não a da mera implantação da automação; esta, quando adotada, é definida a partir das necessidades da integração (Kuenzer, 2011, p.46).

Em outro texto, no qual Kuenzer (2017) continua desenvolvendo esse raciocínio acerca do regime de acumulação flexível, a autora também trata de suas implicações para a qualificação dos trabalhadores e afirma:

São combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário e que, ao combinar diferentes estratégias de extração de mais-valia, asseguram a realização da lógica mercantil.

Se há combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há também demandas diferenciadas (e desiguais) de qualificação dos trabalhadores, que podem ser rapidamente atendidas pelas estratégias da aprendizagem flexível, o que permite que as contratações sejam definidas a partir de um perfil de trabalhador com aportes de educação geral e capacidade para aprender novos processos, e não a partir da qualificação (Kuenzer, 2017, p. 340, grifo nosso).

Dessa forma, o sistema produtivo nutre-se e, ao mesmo tempo, alimenta a divisão técnica do trabalho e demanda do sistema educacional que se organize de forma a alimentar essa azeitada engrenagem, (re)produzindo a histórica dualidade estrutural educacional, explicitando que essa não é fruto, apenas, da escola ou do sistema educacional, mas da sociedade dual/cindida em que vivemos.

Portanto, romper completamente com essa dualidade estrutural da educação escolar não depende apenas do sistema educacional, mas da superação do modo de produção vigente.

Isso não significa que desde a educação deva-se esperar que ocorra antes a superação do modo de produção vigente para, somente depois, se construir uma escola compatível com o novo modo de produzir a existência humana, ou seja, é preciso atuar em meio às contradições do capitalismo no sentido de produzir movimentos que contribuam para o rompimento da dualidade educacional, o que também contribuirá para a transformação desse modo hegemônico de produção porque “o novo nasce dos escombros do velho”, conforme deixa claro Marx (2000), em “O 18 de Brumário de Luís Bonaparte”.

Como só podemos transformar o que conhecemos, é fundamental problematizar o quadro no qual se insere o EM como palco privilegiado de disputas por concepções de formação humana, por se tratar da última etapa da educação básica, a única, do ponto de vista constitucional, à qual a população tem ou deveria ter acesso.

Segundo a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional vigente (Brasil, 1996), doravante LDB, o EM “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, n.p, grifo nosso). Essa expressão genérica da LDB sobre o EM sintetiza muito bem o que Saviani (1997) denomina de Lei minimalista, que foi fruto de disputas por projetos societários distintos, mas que tinha um hegemônico, o do capitalismo em tempos de avanço da acumulação flexível, da globalização econômica e do neoliberalismo, sendo esse o braço político da tríade inseparável e que almejava promover (e conseguiu) avanços em direção à desregulamentação, descentralização e privatização na perspectiva do *Estado Mínimo*.

Assim, nessa finalidade genérica do EM cabe qualquer proposta, coerentemente com a ideia neoliberal de desregulamentação. É óbvio que a intenção era de submeter a formação proporcionada pelo EM às determinações do mercado, o que vem se confirmando nas últimas décadas, quando se construiu a hegemonia do pensamento empresarial privatista na educação (Freitas, 2018), dentre outras obras.

Entretanto, ao mesmo tempo, esse minimalismo permite disputar o sentido da educação em geral e do EM, em particular, a partir de uma racionalidade para além

do mercado. É nesse sentido, que o EM vem crescendo como palco de intensas disputas sobre concepções antagônicas de formação: formação para e pelo mercado *versus* formação humana integral.

Assim, desde uma perspectiva contra-hegemônica, é possível pensar um currículo orientado para a formação plena dos sujeitos, uma formação humana omnilateral, politécnica e unitária, tendo como dimensões indissociáveis e eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, de modo a contribuir para que o sujeito compreenda a complexidade da sociedade em que está inserido e, dessa forma, possa dela participar ativamente em suas dimensões política, econômica, cultural e social (Ciavatta, 2014; Ciavatta; Ramos, 2012; Kuenzer; Moura, 2023).

Nesse processo de disputa, a hegemonia é do mercado, de forma que, apesar das *pequenas conquistas*, não há avanços significativos na direção de um EM unitário e igualitário para todos. Na verdade, não podemos, no Brasil, falar de um EM, mas temos que discutir os ensinos médios, posto que o acesso a essa etapa educacional não é igualitário nem universal, como consequência desses projetos societários em disputa (Ciavatta; Ramos, 2011; Moura; Lima Filho, 2019).

Por outro lado, não se pode perder de vista que representa um avanço, ainda que limitado, a expressiva ampliação da oferta do EM nas últimas décadas, impulsionada pela Constituição Federal de 1988, pela atual LDB, mesmo com os problemas já discutidos, e pela Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 (Brasil, 2009), que trata da educação obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

Na Tabela 1, considerando o recorte temporal da pesquisa, apresentamos a evolução das matrículas no EM entre 1991 e 2016.

TABELA 1 – Evolução da matrícula no ensino médio *regular*<sup>5</sup> (1991, 2004, 2013 e 2016)<sup>6</sup>

Matrículas no ensino médio <i>regular</i> por dependência administrativa	1991	2004	2013 <sup>7</sup>	2016
Brasil	3.772.698	9.169.357	8.312.815	8.133.040
Federal	103.092	67.652	138.194	169.566
Estadual	2.472.964	7.800.983	7.046.953	6.897.145
Municipal	177.268	189.331	62.629	49.725
Particular	1.019.374	1.111.391	1.065.039	1.014.614

Fonte: INEP/MEC

A Tabela 1 informa que o crescimento da matrícula no EM, entre 1991 e 2004, portanto, em 13 anos, foi de 143,1%, sendo, fundamentalmente, de responsabilidade dos estados essa ampliação, onde o aumento das matrículas, nesse período, foi de 215,4%, enquanto entre 1991 e 2005, o crescimento populacional na faixa etária de 15 a 17 anos foi de 14,8% (Costa, 2013).

Ao mesmo tempo, a matrícula na esfera federal foi sensivelmente reduzida como consequência da política educacional do governo federal de 1995 a 2002 que, por meio da reforma da EP, promoveu a separação obrigatória entre o EM e a EP via Decreto nº 2.208/1997<sup>8</sup>.

Cabe-nos observar que o maior quantitativo de matrícula ocorreu em 2004 e que, em 2005, diminuiu. Apesar de não constarem na Tabela 1, os censos posteriores a 2005<sup>9</sup> revelam que, desde então, a diminuição é contínua.

No período de 2004 a 2016, a esfera estadual manteve-se como principal responsável pela matrícula do EM e a alteração na esfera privada foi pouco significativa. Não obstante, na esfera federal, a matrícula foi ampliada em 101,3%, fruto, inclusive, da política educacional desencadeada de 2003 a 2015 que revogou,

<sup>5</sup> Necessário pontuar que, ao situar a obrigatoriedade na faixa etária dos 4 aos 17 anos, ao invés de tornar obrigatória a garantia do acesso de toda a população à educação básica em sua totalidade, esse dispositivo exclui as pessoas com mais de 17 anos de idade em que se insere grande parte do público da EJA.

<sup>6</sup> Não inclui a modalidade EJA. Grifamos em negrito em todo o texto quando se refere à EJA para destacar nossa discordância com o termo, o qual, traz implícito mais um preconceito contra o público da EJA, colocando-o como *Irregular*.

<sup>7</sup> Inclui as matrículas do Normal/Magistério e do ensino médio integrado à educação profissional, assim como na coluna de 2016.

<sup>8</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso: 05 jun.2016.

<sup>9</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso: 05 jun. 2016.

em 2004, o Decreto nº 2.208/1997 e a Portaria nº 646/1997<sup>10</sup>, permitindo a integração entre o EM e a EP favorecendo sua ampliação nessa esfera. Além disso, a expansão da Rede Federal, a partir de 2005, também vem contribuindo para o aumento da matrícula do EM integrado aos cursos técnicos de nível médio (EMI).

Apesar desse avanço significativo, ainda está longe a universalização do acesso dos jovens entre 15 e 17 anos ao EM. A própria Meta 3 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) reconhece isso ao colocar como horizonte: “Garantir, até 2024, que 85% dos jovens de 15 a 17 anos estejam no Ensino Médio”, (Brasil, 2022), o que, inclusive, não deverá ser cumprido

Ainda mais grave é o fato de que, conforme já afirmamos, existem vários tipos de EM cujo acesso é vinculado à condição de classe/fragmento de classe dos estudantes e de suas famílias. Sendo assim, não é o mesmo tipo de EM no qual estudam os filhos das famílias dos estratos que ocupam melhor posição na hierarquia socioeconômica e os filhos da classe trabalhadora mais empobrecida.

A partir dos dados do INEP sobre o Censo da Educação Básica, identificamos dois grandes tipos de EM: *Regular* e Modalidade EJA, mas ambos são subdivididos. Assim o *Regular* abriga: o Propedêutico (diurno e noturno); o Normal/Magistério e o EMI. Ou seja, na denominada oferta *Regular* há quatro tipos de EM os quais se multiplicam em razão da possibilidade de serem ofertados nas distintas dependências administrativas: estadual, federal, municipal e privada. Já a EJA é subdividida em: Propedêutico e EMI-EJA, e igualmente ao *Regular*, pode ser oferecido nas quatro dependências administrativas.

Além disso, há vários programas dirigidos ao EM. Somente programas de abrangência nacional que tiveram maior protagonismo até a metade dos anos 2010 podemos citar, considerando o recorte temporal da pesquisa, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEmi) e o Programa Mais Educação, os quais alcançaram matrículas significativas. Somente no ProEmi a matrícula total em 2013 foi de “[...] 3.721.725 estudantes, ou seja, 47,4% da matrícula do EM regular, propedêutico e diurno” (Moura; Lima Filho, 2017, p. 93).

Além dos programas nacionais, há os específicos de cada rede estadual, de modo que se amplia essa multiplicação de tipos de EM, interferindo diretamente na

---

<sup>10</sup> Esta Portaria do MEC determinou que, a partir de 1998, a oferta do EM no âmbito da Rede Federal fosse, no máximo, 50% da que havia sido proporcionada em 1997. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf). Acesso: 05 jun. 2016.

gestão administrativa, pedagógica e nos investimentos feitos nas escolas por eles abrangidos, portanto, diferenciando-os e, mais do que isso, potencializando a fragmentação e a desigualdade entre os ensinos médios, o que fortalece a histórica dualidade estrutural da educação brasileira (Ciavatta; Ramos, 2011).

Por outro lado, o EMI desenvolvido nos institutos federais e em algumas redes estaduais vem se constituindo como um espaço de disputa por uma concepção de formação humana integral no âmbito do EM. Isso não significa que haja materialização plena dessa concepção nesses espaços, mas a disputa está colocada, o que é um avanço, conforme discutido em Frigotto (2018) e Kuenzer e Moura (2023), dentre outros.

Conforme já evidenciamos, a desigualdade de acesso, a fragmentação e a dualidade no EM brasileiro é histórica e, portanto, marcada por disputas, pequenos avanços e retrocessos.

Nessa perspectiva, Ciavatta e Ramos (2011), sintetizam o caráter histórico da dualidade e da fragmentação do EM e da EP, afirmando que a

Dualidade e fragmentação no ensino médio e na educação profissional devem ser compreendidas não apenas na sua expressão atual, mas também nas suas raízes sociais – a estrutura secular da sociedade de classes e de implantação do capitalismo. Uma visão da totalidade social evidencia o sentido da disputa do consenso na sociedade e dos recursos públicos para a educação profissional reduzida ao mercado ou a travessia acidentada para a educação unitária, omnilateral, politécnica, de formação integrada entre o ensino médio e a educação profissional como política pública (Ciavatta; Ramos, 2011, p.27).

A questão da desigualdade, dualidade e fragmentação no EM é muito complexa, de forma que não é nossa pretensão esgotar sua discussão neste texto<sup>11</sup>. Para a finalidade deste artigo, optamos apenas por situá-la brevemente em um plano mais geral nesta seção e, na próxima, discutir dados da pesquisa diretamente relacionados ao tema que vão ao encontro dessa dualidade, fragmentação e desigualdade na formação dos estudantes.

Nessa direção, anunciamos como limitação deste estudo o fato de que não analisaremos o conjunto de programas nacionais e estaduais que incidem sobre o EM, mas apenas os grandes tipos considerados nas sinopses estatísticas sobre a Educação Básica publicadas pelo INEP, já mencionados anteriormente. Separamos

---

<sup>11</sup> Para aprofundamento, sugerimos a leitura de Moura e Lima Filho (2019), disponível em: <https://periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13043>.

apenas o EM Noturno e o agrupamos com a modalidade EJA em razão das características semelhantes de seus sujeitos

## **O ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO DO RN: EXPECTATIVAS E REALIDADE**

Passando à análise dos dados produzidos na pesquisa, discutiremos, neste artigo, duas perguntas formuladas aos estudantes posto que suas respostas são significativas para alcançar o objetivo anunciado na Introdução.

A primeira pergunta foi destinada a todos os estudantes e versou sobre o que planejavam fazer após a conclusão do EM, dando-lhes três opções: inserção no mundo do trabalho, fazer um curso técnico de nível médio, posto que a maioria do EM não é profissionalizante; ingressar no ensino superior. O estudante podia marcar mais de uma opção, inclusive, as três. Já podemos adiantar, mas vamos aprofundar a análise posteriormente, que em todos os tipos de EM nas duas redes investigadas os estudantes incluíram majoritariamente em suas respostas que pretendiam ingressar no ensino superior (ES), mesmo que também tenham marcado outra(s) opção(ões).

Em outras palavras, a absoluta maioria dos estudantes, após concluir o EM, tem como expectativa de trajetória o ingresso no ES (81,3%). Quando essa pergunta foi respondida pelos estudantes que declararam trabalhar enquanto cursavam o EM, esse percentual foi de 75,2%, também muito alto.

A segunda pergunta foi destinada apenas aos estudantes trabalhadores e tinha como finalidade saber em que trabalhavam. As respostas a essas duas perguntas estão sintetizadas no Quadro 3.

Para fins de análise, agrupamos os estudantes da Rede Federal em dois tipos de EM: EMI e EMI-Proeja; e para os da Rede Estadual, dividimos em três grupos: Diurno, EMI e Ofertas Noturnas. Lembramos que nas ofertas Noturnas estão tanto os discentes do noturno como os estudantes da modalidade EJA, uma vez que esses dois grupos apresentam uma certa homogeneidade, como por exemplo, maior incidência de estudantes-trabalhadores e de idades mais elevadas, com 89% deles acima de 18 anos.

Adentrando a análise, de início ressaltamos que essa intenção expressa pela absoluta maioria dos estudantes de ingressar no ES após a conclusão do EM não necessariamente implicará em sua concretização. Infelizmente, para a maioria desses sujeitos, a expectativa será frustrada, posto que a taxa líquida de

escolarização no ES brasileiro era de 19,3%, em 2015, e a bruta, 36,9%<sup>12</sup>. Além disso, a Meta 12 do PNE é de “Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos [...]” (Brasil, 2014, n.p). Ou seja, mesmo que a Meta 12 seja alcançada em 2024, as expectativas de grande parte desses sujeitos não serão concretizadas. Agrava essa situação o fato de que a Meta dificilmente será alcançada em razão do Ementa Constitucional nº 95/2016 (EC 95) (Amaral, 2016).

Não obstante, é importante esclarecer que, na análise desenvolvida a seguir, não debatemos se a trajetória mais importante e/ou adequada para todos os estudantes após concluir o EM é o ES, embora essa seja uma discussão importante.

Para este estudo, interessa estabelecer relações entre as expectativas declaradas, o tipo de EM frequentado pelo estudante trabalhador e a dependência administrativa da escola na qual estuda (estadual ou federal). Portanto, nosso foco de atenção não é nos percentuais em si, mas no grau de diferença entre eles, conforme o tipo de EM e/ou a rede em que estuda.

Os dados da pesquisa mostraram que 96,3% e 90 dos estudantes trabalhadores do EMI da Rede Federal e do EMI da Rede Estadual, respectivamente, disseram que pretendem cursar o ES logo após concluir o EM. Esse percentual também é elevado para os do EMI-Proeja da Rede Federal (84,6%). Enquanto isso, para os do EM Diurno da Rede Estadual essa expectativa foi de 72%. Finalmente, os estudantes trabalhadores das *Ofertas Noturnas* da Rede Estadual são os que têm menor expectativa de prosseguir os estudos em nível superior (59,7%). Esses dados podem ser visualizados no Quadro 3.

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-superior>. Acesso em: 06 mar. 2024.

**QUADRO 3** – Quantitativo total de estudantes por rede e tipo de EM, estudantes trabalhadores, em que trabalham e expectativa de ingresso no ES após concluir o EM

Rede	Tipo de EM	Total/ Tipo de EM	Declararam que trabalham	Em que trabalham	Expectativa de ingresso no ES após EM
Estadual - 10 Escolas	<i>Ofertas Noturnas</i>	124 <sup>13</sup>	77	33 - Serviços (predomínio de vendedor); 17 - Operário (predomínio indústria); 10 - Trabalho doméstico; 04 - Auxiliar administrativo; 04 – Autônomo; 04 – Estagiário; 02 – Aprendiz; 01 – Informática; 01 – Militar (9 não responderam)	46 (59,7%)
	Diurno	634	100	38 – Serviços (predomínio de vendedor); 13 – Aprendiz; 10 - Autônomo; 10 – Aux./Assist. Adm.; 8 - Trabalho doméstico; 04 – Estagiário; 02 – Autônomo; 01 - Setor Eletroeletrônico; 01 – Informática; 01 - Área jurídica (2 não responderam)	72 (72%)
	EMI	78	40	11 - Aux./Assist. Adm.; 10 - Estagiário (predomínio em atividades não vinculadas ao curso); 10 - Informática; 04 – Saúde; 02 - Serviços (vendedor); 02 - Setor elétrico (Cosern); 01 – Autônomo (todos responderam)	36 (90%)
	Não resp.	11	0	-	0 (0%)
Federal - 4 campi	EMI	115	27	13 - Bolsista IFRN (07 de iniciação científica e 06 de iniciação profissional); 09 - Estagiário, 07 na área do curso; 02 – Informática; 01- Autônomo (2 não responderam)	26 (96,3%)
	EMI- Proeja	37	13	07 - Serviços (predomínio de vendedor); 02 - Bolsista IFRN (iniciação profissional); 02 – Estagiário (área do curso); 01 – Autônomo; 01 - Músico profissional (2 não responderam)	11 (84,6%)

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

<sup>13</sup> 106 estudantes do EM *Regular* Noturno e 18 da EJA

Buscamos identificar e analisar o que há de comum e o que diferencia esses grupos de estudantes.

Os dados nos permitem afirmar que, para os estudantes trabalhadores do EM participantes da pesquisa: a) nos cursos profissionalizantes há menos estudantes e eles têm maior expectativa de ingressar no ES; e b) nos cursos propedêuticos, há mais estudantes trabalhadores e eles têm menor expectativa de ingressar no ES. Esta afirmação será objeto de análise mais adiante.

Apesar de os quantitativos de estudantes participantes da pesquisa por tipo de EM não serem censitários (não era essa a intenção da pesquisa) vão ao encontro dos dados do Censo da Educação Básica de 2016 (Brasil, 2017b). No RN, a matrícula total do EM *Regular*, em 2016, foi de 126.545; dessas, 98.734 concentravam-se no EM Propedêutico estadual (78%), 10.642 (8,4%) no EMI federal e, apenas, 695 (0,5%) no EMI estadual (BRASIL, 2017)<sup>14</sup>. É verdade que a matrícula do Propedêutico inclui o EM Noturno, mas os dados desta pesquisa mostram que seu percentual é baixo (12,5%)<sup>15</sup>, de maneira que não afetam a afirmação feita no parágrafo anterior.

Passemos agora a analisar do Quadro 3. Além de perguntar se trabalhavam, questionamos também sobre renda per capita familiar, se trabalhava e, nesse caso, se tinham carteira assinada e qual o rendimento.

Na Rede Estadual, dos entrevistados afirmaram trabalhar 26,1% e, na Rede Federal, 26,3%. Também não houve diferenças significativas quanto à condição de carteira assinada. Em nenhum segmento, a quantidade de estudantes trabalhadores com carteira assinada alcançou 50%. A maior incidência foi de 45% entre os estudantes das Ofertas Noturnas, os quais têm idade mais elevada.

Com relação a essa situação em que a maioria trabalha sem carteira assinada, um primeiro olhar sinaliza para o predomínio da precarização das relações de trabalho. Não obstante, dada à especificidade de que, à exceção dos estudantes das Ofertas Noturnas, a maioria dos sujeitos da pesquisa tem até 18 anos de idade ou

---

<sup>14</sup> Esse dado do RN não coincide com o nacional, em que, em 2016, a matrícula no EMI estadual foi de 246.516, ou seja, 3,03% do total do EM *Regular*, enquanto no EMI federal a matrícula alcançou 151.279, isto é, 1,9% do total do EM *Regular*. Importante observarmos que nas esferas estadual e federal, a matrícula no EMI é muito pequena quando comparada com o total do EM *Regular*, mas é bem superior na estadual.

<sup>15</sup> Não encontramos no sítio da Secretaria de Educação do RN dados específicos sobre matrícula do EM Noturno. Tampouco a Sinopse de dados estatísticos do INEP, base de dados que utilizamos, apresenta a matrícula noturna separada da diurna. Mas a Sinopse mostra que a baixa matrícula no EM Noturno, inclusive, é uma realidade nacional.

pouco mais, temos que nos perguntar se eles deveriam realmente estar trabalhando com carteira assinada ou se deveriam ter o direito de somente estudar até concluir a educação básica, por volta dos 18 anos de idade. Trataremos disso um pouco mais adiante.

Tampouco houve diferença importante quanto aos rendimentos: 80% dos estudantes da Rede Federal e 85% de seus pares da Rede Estadual informaram renda familiar *per capita* de até 3 salários mínimos (SM). Quanto ao rendimento próprio dos estudantes trabalhadores, a semelhança permaneceu. Dos estudantes da Rede Federal, 72,5% informaram ter rendimento próprio de até 1 SM enquanto entre os estudantes trabalhadores da Rede Estadual o percentual foi de 74%. Apenas dentre os estudantes das *Ofertas Noturnas* há um percentual significativo de 29% que percebem na faixa de 1 a 3 SM, o que é bastante razoável posto que, dentre eles, 77,6% declararam jornada de trabalho de 6 horas ou mais, enquanto, entre os do diurno, 69% declaram ter jornada parcial.

A síntese é que os estudantes do EM público do RN participantes da pesquisa, independentemente do vínculo de matrícula com a esfera estadual ou federal, em sua grande maioria estão inseridos em famílias com baixo rendimento *per capita* e, quando trabalham, não têm carteira assinada e têm baixo rendimento.

As diferenças significativas somente apareceram, e de forma bastante intensa, quando eles informaram em que trabalham como se pode observar no Quadro 3.

Se observarmos os dois extremos quanto às expectativas de ingresso no ES, entre os matriculados no EMI da Rede Federal e nas Ofertas Noturnas da Rede Estadual, e compararmos as atividades em que disseram trabalhar os estudantes desses dois tipos de EM, é possível compreender melhor essas diferentes expectativas.

No EMI da Rede Federal, 22 dos 26 dos estudantes informaram trabalhar como bolsistas (7 de iniciação científica e 6 de iniciação profissional) ou fazendo estágio (7 na área do curso e 2 em área distinta)<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Não vamos aqui aprofundar a discussão sobre a pertinência de considerar a atividade de bolsista como trabalho. Compreendemos que ela é trabalho, e que principalmente no caso de bolsa de iniciação científica, a consideramos como o trabalho de adquirir e de produzir conhecimento, aproximando os estudantes da dimensão intelectual e complexa do trabalho.

Sabemos que as atividades relativas às bolsas de iniciação científica (IC) e de iniciação profissional (IP) são realizadas na própria Instituição, de modo que o estudante não necessita trabalhar em lugar distante de onde estuda e submeter-se a deslocamentos cansativos e onerosos. As bolsas de IC são vinculadas ao trabalho de produção de conhecimento e no caso das bolsas de IP<sup>17</sup> o estudante recebe alimentação e auxílio transporte. Quanto ao estágio, a atividade, em sua maioria, está diretamente vinculada aos processos formativos.

Evidentemente, essas atividades contribuem significativamente para viabilizar uma trajetória acadêmica que aproxima os estudantes da dimensão intelectual do trabalho, sem desconsiderar sua dimensão prática pela própria natureza dos cursos técnicos de nível médio.

Aqui é importante retomarmos a questão do trabalho sem carteira assinada. No caso desses estudantes que recebem bolsas cujas atividades desenvolvidas contribuem diretamente para a qualidade da formação, o fato de não ter que trabalhar com carteira assinada está longe de ser sinal de precarização. Ao contrário, representa a materialização do direito de conciliar o direito estudar até a conclusão da educação básica com um tipo de trabalho que potencializa a própria formação, o que deveria ser estendido aos demais.

Embora não seja foco deste trabalho, vale a pena registrar que, em pesquisa realizada com 31 estudantes que estavam no quarto e último ano dos cursos, a concessão das bolsas de IC e IP aos estudantes do EMI-Proeja foi considerada por eles como um aspecto importante de permanência na escola (Marques, 2020; Henrique, 2023).

Voltando a mirada para o outro extremo, nas Ofertas Noturnas da Rede Estadual, identificamos atividades de natureza bem distinta: serviços (com predomínio de vendas), operário da indústria, trabalho doméstico, dentre outros.

Em geral, essas atividades têm caráter mais manual em detrimento da dimensão intelectual. Além disso, as atividades são desenvolvidas fora da escola, implicando em deslocamentos que consomem tempo, são cansativos e onerosos para os estudantes. O Quadro 3 mostra que essa situação é muito próxima ao que ocorre no EM Diurno da Rede Estadual.

---

<sup>17</sup> Neste tipo bolsa o estudante não desenvolve atividades obrigatoriamente vinculadas ao curso que frequenta. Em feral são atividades administrativas.

Mesmo se observarmos o EMI da Rede Estadual, que apresentou o segundo maior grau de expectativa para prosseguimento de estudos em curso superior, constatamos que as atividades nas quais os estudantes trabalham são distintas das relatadas por seus pares da Rede Federal.

Predominam atividades intermediárias como auxiliar administrativo e estagiário (sem relação direta com o curso), mas há, de forma significativa, atuação em Informática que pode ensejar o desenvolvimento de atividade mais especializada e intelectual. Evidencia-se, assim, clara diferença em relação às Ofertas Noturnas e ao Diurno da própria Rede Estadual, mas se situam em patamar inferior às desenvolvidas pelos estudantes da Rede Federal em aspectos como: grau de intelectualização e relação direta com o processo formativo. Além disso, são realizadas fora da escola implicando em problemas já discutidos anteriormente.

Também é necessário explorar assimetrias no interior da própria Rede Federal, pois as atividades desenvolvidas pelos estudantes do EMI-Proeja são distintas daquelas desenvolvidas pelos discentes do EMI destinado aos adolescentes. No EMI-Proeja encontramos maior frequência em atividades na área de Serviços, com predomínio em vendas, apesar de haver registro de bolsista de IP no IFRN e de estagiário na área do curso. Mas, não houve relato de bolsista de IC.

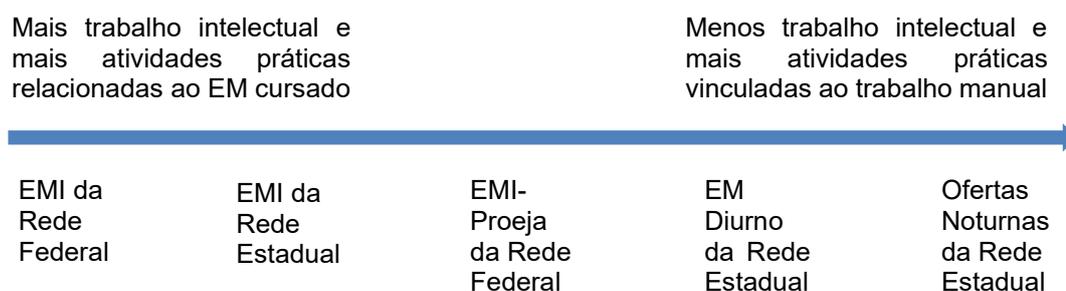
Evidenciamos significativa assimetria entre as atividades declaradas por esses dois grupos de estudantes da mesma Instituição. Enquanto entre os do EMI/adolescentes predominam atividades mais intelectualizadas e atividades diretamente relacionadas com o curso frequentado (bolsistas de IC e estágios na área do curso), no caso do EMI-Proeja, embora haja atividades relacionadas com o curso, predominam atividades mais simples e não relacionadas com o curso (vendedores e bolsistas de IP), mais próximas ao trabalho manual.

Dessa forma, a análise nos permite afirmar que há um *continuum* que começa com o trabalho mais intelectual combinado com atividades práticas relacionadas ao tipo de EM cursado em que vai diminuindo o trabalho intelectual e aumentando as atividades práticas vinculadas ao trabalho manual e sem relação com o tipo de EM cursado. A sequência desse *continuum* é EMI da Rede Federal, EMI da Rede Estadual, EMI-Proeja da Rede Federal, EM Diurno da Rede Estadual e Ofertas Noturnas da Rede Estadual.

É muito importante destacar que essa sequência é exatamente a mesma que pode ser depreendida da análise relativa ao grau de expectativa de ingresso dos

estudantes no ES (ver Quadro 3). Na Figura 1 tentamos representar essas duas sequências coincidentes.

**Figura 1** – *Continuum* relacionando atividade intelectual, atividade prática e tipo de EM cursado por estudante trabalhador; expectativa de acesso ao ES.



Fonte: Elaboração própria.

A síntese é que os estudantes trabalhadores participantes da pesquisa que cursam EM público profissionalizante, proporcionado em menor escala à população, têm maiores expectativas de ingressar no ES e quando trabalham, o fazem em atividades mais intelectualizadas, embora haja diferenças consideráveis entre os três tipos (EMI federal, EMI estadual e EMI federal – Projeja).

Em contrapartida, os estudantes que cursam EM de caráter propedêutico, que, em seu conjunto, é proporcionado em muito maior escala à população, têm menores expectativas de ingresso no ES e trabalham em atividades mais manuais.

Ademais, os dados produzidos permitem inferir que o tipo de EM cursado e dependência administrativa da escola potencializam o aumento dessas diferenças que produzem mais desigualdades na própria esfera pública, objeto de nosso estudo.

Esses achados da pesquisa associados ao pressuposto de que as expectativas dos discentes de acesso ao ES estão vinculados à compreensão que eles têm sobre os limites e possibilidades do tipo de EM que frequentam vêm ao encontro do que Kuenzer (2011) denomina de dualidade invertida.

Para a autora, até a metade dos anos 1990, a dualidade estrutural da educação “apresentava a escola média de educação geral para a burguesia e a escola profissional para os trabalhadores” (Kuenzer, 2011, p.50). No entanto, ainda segundo a autora, as políticas do Banco Mundial para os países pobres começam a inverter tal modelo a partir dos anos 1990, quando propõem a oferta de educação geral aos jovens, que não deveriam se profissionalizar precocemente. A partir de então, no

Brasil, se observa grande ampliação do acesso ao EM para os jovens da classe trabalhadora mais empobrecida, mormente nas redes estaduais (Tabela 1).

Entretanto, essa ampliação enfrenta problemas de qualidade, porque o avanço da ideologia neoliberal não permite a elevação de investimentos na mesma proporção do aumento das matrículas, uma vez que se pauta pela lógica do fazer mais com menos, importada acriticamente do setor produtivo flexível, de modo que “O resultado é um arremedo de educação, que antes de geral e sólida, é apenas genérica e superficial, com prejuízos irreparáveis para a classe trabalhadora” (Kuenzer, 2011, p. 50).

Dessa forma, para Kuenzer (2011), a inversão da dualidade ocorreu da seguinte forma:

[...] quando a modalidade de educação geral passou a ser disponibilizada para os trabalhadores, sob o discurso de sua democratização, ela o foi na forma desqualificada. A inversão da dualidade, portanto, é a nova realidade da escola média para os trabalhadores, que têm como alternativa a modalidade de educação geral. A educação tecnológica de qualidade, ofertada pela rede pública, de modo geral, é frequentada pelos jovens de classe média, que nela vêm uma alternativa de inclusão no mundo do trabalho, de continuidade dos estudos em nível superior e de ascensão social (Kuenzer, 2011, p.51).

Concordamos com a autora no que concerne ao fato de que os estudantes buscam a educação tecnológica de qualidade como meio de inclusão no mundo do trabalho, de ingresso no ES e de ascensão social, conforme ratificam os dados desta pesquisa (IFRN/PPGEP, 2018) bem como os estudos de Marques (2020) e Henrique (2022).

Não obstante, quanto ao fato de esses estudantes serem predominantemente da classe média nas escolas públicas, compreendemos que o quadro vem mudando na Rede Federal e os dados da pesquisa (IFRN/PPGEP, 2018) captaram esse movimento.

A Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012) instituiu a reserva de 50% do total de vagas nas universidades e institutos federais para alunos oriundos de escolas públicas. No caso do IFRN, a reserva de vagas dessa natureza começou bem antes com a Proposta Curricular de 1994<sup>18</sup>, na qual, ao tratar dos critérios de seleção, determina

---

<sup>18</sup> Esse documento original foi revisado, ampliado e publicado em 1997, sendo o que consta nas referências: ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE NO NORTE (1997)

que<sup>19</sup>: “Aos alunos matriculados no Pró-Técnico reservam-se 50% das vagas dos cursos regulares [...]” (ETFRN, 1997, p. 38).

Dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP)<sup>20</sup> informam que, em 2018, 81,16% dos estudantes do EMI/adolescentes do IFRN declararam renda *per capita familiar* de até 1 SM, dentre os 95,15% que prestaram essa informação, corroborando os dados desta pesquisa. Entretanto, esse fato não é homogêneo em toda a RFEPCT, uma vez que, segundo a PNP, também em 2018, o percentual para a toda a Rede foi de 37,75%. Mas, em 2022, esse percentual subiu para 48,68%, revelando a ampliação do acesso de fragmentos mais empobrecidos da classe trabalhadora a essa Rede.

Esse quadro nos permite concluir que há um avanço, pois, filhos e filhas da classe trabalhadora mais empobrecida estão tendo algum acesso a um tipo de EM que lhes possibilita expectativas de ingresso no ES e de inserção qualificada no mundo do trabalho. Entretanto, essa realidade ainda é para muito poucos, conforme atestam os dados da pesquisa (IFRN/PPGEP, 2018), além de ser necessário considerar as assimetrias entre o EMI federal e o estadual, que já destacamos.

## CONSIDERAÇÕES À CONTINUIDADE DO DEBATE

O discutido ao longo deste artigo evidencia a reiteração histórica da dualidade estrutural educacional que produz políticas educacionais que se orientam pela fragmentação e hierarquização da oferta.

Nessa lógica que se contrapõe à universalização da EB de qualidade socialmente referenciada, a escola pública permitida à maioria da população não consegue gerar em seus estudantes trabalhadores as mesmas expectativas de futuro que a escola, também pública, da minoria.

É importante compreender que isso não é uma distorção do capitalismo, mas é a ele funcional que, ao se nutrir da divisão social e técnica do trabalho, organiza o sistema educacional em coerência com isso.

Cabe-nos, portanto, explorar as contradições do capitalismo em meio às quais, a partir de duros embates, se vem logrando que pequenos fragmentos da classe

---

<sup>19</sup> O Pró-Técnico era um curso preparatório ao ingresso na ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (ETFRN) destinado, exclusivamente, a estudantes de escolas públicas.

<sup>20</sup> A PNP divulga dados da RFPECT a partir de 2018. Todos os dados disponíveis em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoizDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYW11IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYy1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9> Acesso: 20. mar. 2024

trabalhadora empobrecida tenham acesso a uma educação que lhes gera expectativas de futuro. Dessa forma, será possível fortalecer a luta por políticas públicas que possam ir alargando a dimensão desses fragmentos em direção à universalização, a qual, no caso do EM, só pode acontecer nas redes estaduais, onde a absoluta maioria da população brasileira estuda essa etapa educacional.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBPAE**, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado. **Revista Educação em Questão** (UFRN. Impresso), v. 52, p. 61-80, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2017. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2017. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2016b. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 20. fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2016b. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 25 abr. 2010.

BRASIL. INEP. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação – 2022**. Brasília: INEP, 2022.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso 20 fev. 2017.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso 20 fev. 2017.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Brasília: INEP, 2017b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso 15.nov. 2017.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=260049>. Acesso em: 15 nov. 2010.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação** (UFMG), v. 23, p. 187-205, 2014.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 11-37, 2012.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 27 dez. 2013.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. *In*: **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (ETFRN). Proposta Curricular (revisada e ampliada). Natal: 1997 (mimeo).

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018. v. 1. 160p.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Os institutos Federais e sua relação com o ensino médio integrado e o projeto societário e de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018. v. 1. 319p.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Fatores de permanência escolar no IFRN: um olhar sobre cursos Proeja. *In* **Raízes Investigativas II: a gramática da permanência na educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p.134-151.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional PPGEPI/IFRN). **Relatório de Pesquisa. Ensino Médio: políticas, trabalho docente e práticas educativas nas múltiplas formas da etapa final da educação básica**. 2018. Disponível em: [https://portal.ifrn.edu.br/documents/13179/Relatorio\\_Pesquisa\\_FAPERN.pdf](https://portal.ifrn.edu.br/documents/13179/Relatorio_Pesquisa_FAPERN.pdf). Acesso em: 11 abr. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. EM e EP na produção flexível A dualidade invertida. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso: 29. nov. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto da acumulação flexível. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 38, p. 331-354, 2017

KUENZER, Acacia Zeneida; MOURA, Dante Henrique. O trabalho como princípio educativo no processo de institucionalização dos institutos federais: velhos dilemas e novos desafios. In: PACHECO, Eliezer; FIORUCCI, Rodolfo. (Org.). **15 anos dos institutos federais. História, política e desafios**. 1 ed. Foz do Iguaçu - PR: Parque Itaipu, 2023, v. 1, p. 74-89.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. Tese (Livre-docência). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MARQUES. Waleska Barroso dos Santos Kramer. **A permanência no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na perspectiva dos estudantes**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte** (1851/1852). Edição Ridendo Castigat Mores. 2000. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/eLibris/brumario.html>. Acesso: 18. mar. 2024.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Retratos da escola**, v. 11, p. 109, 2017.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. Desigualdades no ensino médio: o que faz o estudante-trabalhador. **Cadernos de pesquisa** (UFMA), v. 26, p. 89-106, 2019.

SAVIANI, D.. A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. 260p.

YUNI, José A.; URBANO, Cláudio A. **Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción**. Córdoba/Argentina: Editorial Brujas, 2005.