



NUPED NÚCLEO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Relatório de Pesquisa

Ensino médio: políticas, trabalho docente e práticas educativas nas múltiplas formas da etapa final da educação básica

Financiamento: FAPERN

Edital FAPERN/CAPES 01/2013

Apoio aos Programas de Pós-Graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado do Rio Grande do Norte

Natal/RN

Abril de 2018

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	3
1.1.CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	3
1.2.OBJETO E OBJETIVOS DA PESQUISA	4
1.3.EQUIPE DA PESQUISA	5
2. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO E CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA	9
2.1.PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	9
2.1.1. Produção acadêmica decorrente da pesquisa	11
2.2.CAMPO EMPÍRICO E SUJEITOS DA PESQUISA	17
3. ENSINO MÉDIO: DISCUSSÕES TEÓRICAS E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	24
3.1.PROBLEMATIZAÇÃO ACERCA DO ENSINO MÉDIO NOS ANOS 2000	24
3.2.O QUE SE ESTÁ PRODUZINDO NA ACADEMIA SOBRE O ENSINO MÉDIO: AS DIVERSAS OFERTAS	33
4. O ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO NORTE: ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS NA PESQUISA DE CAMPO	36
4.1.A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS DOCENTES: O QUE DIZEM OS SUJEITOS	37
4.2.TRAJETÓRIA ACADÊMICA E CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS DOS ESTUDANTES: O QUE DIZEM OS SUJEITOS	48
4.3.PROGRAMAS E AÇÕES EM DESENVOLVIMENTO NO ENSINO MÉDIO DO RIO GRANDE DO NORTE: ANÁLISE DO QUE DIZEM OS SUJEITOS	58
5. CONSIDERAÇÕES À CONTINUIDADE DO DEBATE	89
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	97

1 INTRODUÇÃO

Dividimos esta parte inicial em três partes: contextualização e justificativa da pesquisa; Objeto e objetivos da pesquisa; Equipe da pesquisa.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A pesquisa está inserida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN, integrando as atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED) e intrinsecamente articulada aos objetos de pesquisa dos professores orientadores e mestrandos.

Abrange também aos objetivos das duas linhas de pesquisa existentes no PPGEP que discutem temáticas relacionadas às políticas educacionais, práxis da educação, formação docente e práticas pedagógicas no campo da Educação Profissional, considerando-a como parte da educação básica.

Nesse sentido, esta pesquisa albergou o desenvolvimento de várias dissertações produzidas pelo PPGEP no período de 2013 a 2017, cabendo destacar, inclusive, que algumas continuam sendo desenvolvidas no ano em curso com temáticas oriundas desta investigação. Nesse sentido, no item 2.1.1 (Produção acadêmica decorrente da pesquisa), explicitaremos as dissertações cujas temáticas são provenientes diretamente da pesquisa ou que com ela dialogam, além de artigos publicados em anais de eventos, periódicos e capítulos de livros.

A iniciativa de desenvolver pesquisa dessa natureza ocorre pelo fato de a problemática ser de extrema relevância para compreendermos como se organiza o Ensino Médio (EM) no Brasil e, especificamente, no Estado do Rio Grande do Norte (RN).

A relevância da pesquisa é decorrente da complexa situação em que se encontra o EM e suas escolas no que tange aos seguintes aspectos:

- a organização ocorre sob diferentes formas: o propedêutico diurno; o de formação integrada à educação profissional; o denominado EM inovador, o propedêutico noturno, o da modalidade Educação de Jovens e Adultos, o EM Normal, dentre outras possibilidades.
- o acesso a essa etapa de ensino é desigual e não universal, excluindo, principalmente, os filhos da classe trabalhadora mais empobrecida do acesso a uma educação de qualidade.

A realização da pesquisa foi importante porque buscamos responder às indagações relacionadas às “[...] políticas e aos programas educacionais para o EM; os professores, sua formação e condições de trabalho; os estudantes e suas trajetórias; as práticas educativas nos distintos EM [...]” (PPGEP, 2013, p. 9).

1.2 OBJETO E OBJETIVOS DA PESQUISA

Conforme explicita o projeto de pesquisa apresentado pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do IFRN (PPGEP) para obtenção de financiamento junto à FAPERN Edital FAPERN/CAPES 01/2013, “o objeto de estudo deste projeto é o EM, ou melhor, os ensinos médios, posto que no Brasil o acesso a essa etapa educacional não é igualitária, nem universal. Isso é fruto dos projetos societários que estão em disputa [...]”. (PPGEP, 2013, p.8).

De forma mais específica, a pesquisa teve como objeto o EM e suas diversas formas de oferta no RN, com destaque para a formação inicial e continuada e as condições de trabalho dos docentes; a trajetória acadêmica e condições socioeconômicas dos estudantes; as políticas e os programas em ação, em escolas da Rede Estadual e da Rede Federal.

A partir do que já foi discutido e tendo como referência os acontecimentos desencadeados a partir dos anos 2000, a pesquisa teve como objetivo geral¹ analisar como os programas e ações educacionais desenvolvidos no EM em escolas públicas do RN, as condições de trabalho, a formação inicial e continuada de docente e de gestores e as práticas educativas, nos diversos tipos de oferta dessa etapa educacional, se relacionam com a formação proporcionada aos estudantes.

A pesquisa teve como objetivos específicos:

- investigar a formação inicial e continuada dos docentes que atuam no EM público do RN assim como suas condições de trabalho;
- analisar a trajetória acadêmica e as condições socioeconômicas dos estudantes diante das políticas em desenvolvimento em escolas públicas do RN;

¹ Este objetivo geral e os específicos foram ajustados em relação aos constantes no projeto original em razão dos estudos realizados e do enriquecedor diálogo com os dados produzidos no decorrer da pesquisa de campo.

- analisar a formação proporcionada aos estudantes por meio dos programas e ações em desenvolvimento, considerando os seguintes tipos de ensino EM: EM Diurno (Diurno); EM Noturno (Noturno); EM na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA); EM Integrado à educação Profissional Técnica de Nível Médio proporcionado aos adolescentes (EMI); EM Integrado à educação Profissional Técnica de Nível Médio oferecido no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja); EM oferecido por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEmi), tendo como campo empírico escolas públicas do RN.

1.3 EQUIPE DA PESQUISA

A equipe de pesquisadores foi constituída inicialmente pelos professores/pesquisadores do PPGE

QUADRO 1.3.1 – Equipe inicial do projeto

Pesquisador	Vínculo com o projeto
Ana Lúcia Sarmento Henrique	Docente Permanente do PPGE e membro do NUPED
Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares	Docente Permanente do PPGE
Dante Henrique Moura	Docente Permanente do PPGE e membro do NUPED
Francisco das Chagas Silva Souza	Docente Permanente do PPGE
Ilane Ferreira Cavalcante	Docente Permanente do PPGE e membro do NUPED
José Mateus do Nascimento	Docente Permanente do PPGE e membro do NUPED
Lenina Lopes Soares Silva	Docente Permanente do PPGE e membro do NUPED
Márcio Adriano de Azevedo	Docente Permanente do PPGE
Olívia Moraes de Medeiros Neta	Docente Permanente do PPGE e membro do NUPED

Fonte: Projeto submetido ao Edital 01/2013 - FAPERN/CAPES (2013)

Posteriormente, durante a fase de execução do projeto, a equipe foi sendo ajustada. Parte dos membros do quadro docente se incorporou a outros projetos, enquanto os demais permaneceram neste projeto. Além disso, alguns pesquisadores vinculados ao Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED/IFRN) não integrantes do PPGE se incorporaram ao projeto, constituindo sua equipe permanente. Ao mesmo tempo, outros

pesquisadores e mestrandos do Programa se agregaram temporariamente à equipe do projeto, conforme a permanência deles no PPGEF.

Sendo assim, apresentamos no Quadro 2 a equipe permanente do Projeto e no Quadro 3, os membros temporários.

QUADRO 1.3.2 – Equipe permanente da pesquisa

Pesquisador	Vínculo com o projeto
Dante Henrique Moura	Docente Permanente do PPGEF e membro do NUPED
José Mateus do Nascimento	Docente Permanente do PPGEF e membro do NUPED
Lenina Lopes Soares Silva	Docente Permanente do PPGEF e membro do NUPED
Olívia Moraes de Medeiros Neta	Docente Permanente do PPGEF e membro do NUPED
José Moises Nunes da Silva	Membro do NUPED e, posteriormente, docente permanente do PPGEF
Allana Manuella Alves dos Santos*	Membro do NUPED e, posteriormente, mestranda do PPGEF

Fonte: Elaboração dos pesquisadores. *concluiu mestrado no PPGEF

QUADRO 1.3.3 – Equipe temporária da pesquisa

Outros pesquisadores e mestrandos	Vínculo ao integrar a equipe
Adriana Aparecida de Souza	Bolsista do Programa Nacional de Pós-doutorado no PPGEF (a partir de 2016)
Aline Cristina Silva Lima*	Mestrando PPGEF e membro do NUPED
Ana Carolina Veras do Nascimento**	Membro do NUPED
Ana Cristina Batista*	Mestrando PPGEF e membro do NUPED
Ana Lídia Braga Melo*	Mestrando PPGEF e membro do NUPED
Ana Lúcia Pascoal Diniz**	Membro do NUPED
Ana Luisa Fonseca Faustino	Mestrando PPGEF e membro do NUPED
Antonia de Abreu Sousa	Bolsista do Programa Nacional de Pós-doutorado no PPGEF (2015/2016)
Bernardino Galdino de Sena Neto*	Mestrando PPGEF e membro do NUPED
Caroline Stéphanie Campos Arimatéia Magalhães*	Mestrando PPGEF e membro do NUPED

QUADRO 1.3.3 – Equipe temporária da pesquisa (cont.)

Outros pesquisadores e mestrandos	Vínculo ao integrar a equipe
Crislaine Cassiano Drago*	Mestrando PPGEP e membro do NUPED
Cybelle Dutra da Silva*	Mestrando PPGEP e membro do NUPED
Danilma de Medeiros Silva**	Membro do NUPED
Débora Suzane de Araújo Farias**	Membro do NUPED
Edilza Alves Damascena**	Membro do NUPED
Emmanuel Felipe de Andrade Gameleira	Mestrando PPGEP e membro do NUPED
Érika Roberta Silva de Lima*	Mestrando PPGEP e membro do NUPED
Etiene Figueiredo Ferreira*	Mestrando PPGEP e membro do NUPED
Fabiana Teixeira Marcelino*	Mestrando PPGEP e membro do NUPED
Francisca Natália da Silva*	Mestrando PPGEP e membro do NUPED
Frankileide Carlos*	Mestrando PPGEP e membro do NUPED
Gizelle Rodrigues dos Santos*	Mestrando PPGEP e membro do NUPED
Ivickson Ricardo de Miranda Cavalcanti*	Mestrando PPGEP e membro do NUPED
Janilson Gomes da Fonseca	Mestrando PPGEP e membro do NUPED
Josanilda Mafra Rocha	Mestrando PPGEP e membro do NUPED
Juliane Kelly de Figueiredo Freitas	Mestrando PPGEP e membro do NUPED
Lanuzia Tércia Freire de Sá*	Mestrando PPGEP e membro do NUPED
Ligyanne Karla de Alencar*	Mestrando PPGEP e membro do NUPED
Lúcia Xavier Gonçalves	Mestrando PPGEP e membro do NUPED
Maria Aparecida dos Santos Ferreira	Docente permanente do PPGEP e membro do NUPED a partir de 2017
Maria Judivanda da Cunha*	Mestrando PPGEP e membro do NUPED
Radyfran Nascimento de França*	Mestrando PPGEP e membro do NUPED
Ricardo Rodrigues Magalhães*	Mestrando PPGEP e membro do NUPED
Rita de Cássia Rocha*	Membro do NUPED e membro do NUPED

Outros pesquisadores e mestrandos	Vínculo ao integrar a equipe
Sandra Maria de Assis*	Mestrando PPGEF e membro do NUPED
Sanielle Katarine Rolim de Oliveira	Mestrando PPGEF e membro do NUPED
Sebastiana Estefana Torres Brilhante	Membro do NUPED e membro do NUPED
Shilton Roque dos Santos*	Mestrando PPGEF e membro do NUPED
Suerda Maria Nogueira do Nascimento	Membro do NUPED e membro do NUPED
Thais Paulo Teixeira Costa*	Mestrando PPGEF e membro do NUPED
Ticiane Gonçalves Sousa de Melo*	Mestrando PPGEF e membro do NUPED
Walkyria de Oliveira Rocha Teixeira*	Mestrando PPGEF e membro do NUPED
Yossonale Viana Alves	Mestrando PPGEF e membro do NUPED

Fonte: Elaboração dos pesquisadores.

* concluiu mestrado no PPGEF

** concluiu mestrado no PPGEF/UFRN sob orientação do coordenador desta pesquisa

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO E CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em quatro fases, conforme apresentado no projeto inicial. Evidenciamos que essas fases não se desenvolveram de forma linear, de modo que, durante a análise dos dados continuávamos nos debruçando sobre a bibliografia de referência para o tema tratado. As fases foram as seguintes:

- revisão bibliográfica das políticas educacionais relacionadas com o EM, visando sedimentar as bases teórico-conceituais que fundamentam as outras fases da pesquisa;
- análise dos dados das bases do INEP sobre o EM nos âmbitos nacional e no RN;
- aplicação de questionários a docentes, estudantes concluintes do EM e gestores de escolas públicas do RN que constituíram o lócus da pesquisa de campo escolas.
- análise dos dados e informações produzidas e produção deste relatório de pesquisa

Sendo assim, neste tópico, relatamos como se desenvolveu essa trajetória em termos metodológicos e como se caracterizam os sujeitos da pesquisa. Além disso, apresentamos a produção acadêmica realizada pela equipe ao longo da pesquisa.

2.1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A pesquisa, enquanto atividade básica da produção científica, vincula pensamento e ação, constituindo-se em procedimento racional e sistemático, cujo objetivo é responder a um problema inicialmente proposto. A metodologia é, pois, o caminho do pensamento revelado na escolha da melhor maneira de abordar o problema (GIL, 1991; MINAYO; 1993; LAKATOS E MARCONI; 1993; DIEHL E TATIM, 2004).

A pesquisa se orientou pelo pensamento histórico-crítico, por compreender que toda produção de conhecimento é interessada e vinculada a um determinado projeto de sociedade que se deseja alcançar. Nesse sentido, o conhecimento produzido está direcionado a fornecer subsídios para mudanças que possam contribuir para a transformação social em direção a uma sociedade efetivamente igualitária.

Metodologicamente, o trabalho se enquadra na categoria exploratória, sob a abordagem qualitativa, permitindo ao pesquisador analisar crítica e reflexivamente a realidade investigada e, dessa forma, descrever a complexidade do objeto de estudo e, a partir daí, contribuir para viabilizar uma intervenção fundamentada nessa realidade. Nesse sentido, o enfoque qualitativo está relacionado com a indissociável vinculação entre a realidade analisada e os sujeitos envolvidos no processo, cuja relação dinâmica exige interpretação e atribuição de significados à luz da teoria que orienta a análise. (YUNI e URBANO, 2005).

Essas escolhas possibilitaram aos pesquisadores participantes deste projeto buscar o aprofundamento acerca da compreensão dos pressupostos teóricos que fundamentam a formação no EM, incluindo as modalidades EP e EJA, na perspectiva da formação humana integral.

A partir daí, inicialmente, fizemos a seleção da bibliografia pertinente ao assunto e, em seguida, realizamos o estudo desse material com vistas à realização de seminários nos quais, mediante cronograma prévio, cada participante apresentava o conteúdo de determinado texto, o qual era debatido coletivamente pela equipe da pesquisa. Em um segundo momento, foram analisados os dados do INEP sobre o EM e os professores que nele atuam, nos âmbitos nacional e no RN, contemplando todas as ofertas ali contempladas.

Esses procedimentos iniciais proporcionaram a fundamentação necessária à elaboração dos instrumentos da pesquisa: questionários aplicados aos docentes, gestores e estudantes concluintes do EM das escolas investigadas (Apêndices 1, 2 e 3), a partir das seguintes categorias:

- 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.

A aplicação dos questionários teve como objetivo apreender subsídios ao aprofundamento da análise, uma vez que a reflexão desses sujeitos acerca da própria realidade implica na busca de respostas para compreender as relações entre as circunstâncias, as ações e as consequências dessas ações.

O processo de aplicação dos questionários se desenvolveu por diversas vias. Foram disponibilizados por meio do Google docs, mas também foram transformados em PDF para impressão física visando ampliar as possibilidades de coleta e produção de dados.

Os contatos para aplicação dos questionários foram feitos prioritariamente por meio dos gestores de cada escola investigada que, sempre que possível, proporcionavam aos professores e os estudantes o acesso para responderem *on line*, sem a necessidade de ida dos pesquisadores às escolas.

No entanto, nem sempre esse preenchimento *on line* foi possível, o que levou a uma série de contatos com gestores e professores das escolas envolvidas na pesquisa para agendamento de visita dos pesquisadores visando à aplicação dos questionários físicos, os quais, foram, posteriormente, transcritos para o Google docs. Isso ocorreu por algumas razões, principalmente, porque em várias escolas da Rede Estadual não havia (ou não estava funcionando) a infraestrutura necessária à realização da atividade (laboratórios de informática em funcionamento e com acesso à internet). Independentemente da forma de aplicação, previamente ao preenchimento dos questionários, todos os respondentes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 4)

Uma vez concluída a produção dos dados, passamos a analisá-los à luz do referencial teórico já anunciado. Importante destacar que ao longo da pesquisa, a produção acadêmica relacionada diretamente com a pesquisa foi significativa. Abrangeu dissertações produzidas pelos mestrados do PPGE, artigos publicados em anais de eventos e em periódicos, além de capítulos de livros. Nesse sentido, no item seguinte especificamos essa produção.

2.1.1 Produção acadêmica decorrente da pesquisa

No Quadro 2.1.1 apresentamos uma síntese de 67 produções acadêmicas relacionadas diretamente com a pesquisa, sendo 12 dissertações de mestrado, 16 artigos publicados em periódicos, 15 capítulos de livros e 24 artigos completos publicados em anais de eventos.

QUADRO 2.1.1 – Produção Acadêmica no âmbito da pesquisa entre 2014 e 2017.

Autor/Co-Autor (NUPED e/ou PPGEP)	Tipo	Título
Ligyanne Karla de Alencar	Dissertação	Políticas Públicas de Inclusão de Pessoas Com Deficiência na Educação Profissional: ações e possibilidades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Antônio Max Ferreira da Costa	Dissertação	Ensino Técnico Profissionalizante no Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira: uma análise histórica das práticas pedagógicas (1974 a 1985)
Frankleide Carlos	Dissertação	O Programa de Apoio à Formação Estudantil no Ensino Médio Integrado do IFRN/CNAT: vivenciando transformações pelo trabalho como princípio educativo
Ivickson Ricardo de Miranda Cavalcanti	Dissertação	Educação do Campo Como Práxis Educacional no IFRN Campus Canguaretama (2014-2016)
Ricardo Rodrigues Magalhães	Dissertação	A Formação Política dos Estudantes do Ensino Médio Integrado no IFRN - CNAT Natal – RN 2016
Francisca Natália da Silva	Dissertação	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: a implementação do programa brasil profissionalizado em Mossoró/RN
Joaracy Lima de Paula	Dissertação	Educação Ambiental como Elemento Necessário à Formação Humana Integral: trilhando caminhos possíveis na Educação Profissional
Maria Adilina Freire Jerônimo de Andrade	Dissertação	O Currículo do Curso de Comércio – Proeja no IFRN/ <i>Campus</i> Natal Zona Norte: identificando avanços, analisando dificuldades
Ticiane Gonçalves Sousa de Melo	Dissertação	O Pronatec e o Processo de Expansão e Privatização da Educação Profissional no Brasil
Érika Roberta Silva de Lima	Dissertação	Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: um estudo exploratório das políticas educacionais (1990- 2010)
Aline Cristina da Silva Lima	Dissertação	Ensino de História no Curso Técnico de Nível Médio Integrado de Turismo: do CEFET/RN ao IFRN – <i>Campus</i> Natal/Central (2005-2011)
Sandra Maria de Assis	Dissertação	Práticas Pedagógicas de Docentes de Ciências Humanas no Curso Técnico Integrado em Informática do IFRN – <i>Campus</i> Caicó
Francisco das Chagas Silva Souza	Artigo completo publicado em periódico	A Olimpíada Nacional Em História do Brasil (ONHB) Como Prática Pedagógica no Ensino Médio Integrado Do IFRN

QUADRO 2.1.1 – Produção Acadêmica no âmbito da pesquisa entre 2014 e 2017 (cont.)

Autor/Co-Autor (NUPED e/ou PPGEP)	Tipo	Título
Joao Kaio Cavalcante de Moraes	Artigo completo publicado em periódico	A Produção do Conhecimento sobre o Ensino Médio Integrado: análise a partir das pesquisas de doutoramento
Dante Henrique Moura	Artigo completo publicado em periódico	Desistência e Permanência de Estudantes de Ensino Médio do Proeja
Marcio Adriano de Azevedo	Artigo completo publicado em periódico	Educação Profissional e Currículo Integrado para o Ensino Médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil
Lenina Lopes Soares Silva	Artigo completo publicado em periódico	Ensino Médio e Educação Profissional: Perspectivas no Plano Nacional de Educação (2014-2024)
Francisco das Chagas Silva Souza	Artigo completo publicado em periódico	Ensino Médio Integrado e Formação Docente: impasses e proposições
Dante Henrique Moura	Artigo completo publicado em periódico	Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?
Erika Roberta Silva de Lima	Artigo completo publicado em periódico	Gestão e Avaliação das Políticas Públicas para Educação Profissional Articulada ao Ensino Médio (2000-2010)
Joaracy Lima de Paula	Artigo completo publicado em periódico	Juventude e Ensino Médio Integrado: por um diálogo possível entre a educação ambiental e a Educação Profissional
Olivia Moraes de Medeiros Neta	Artigo completo publicado em periódico	O Trabalho como Princípio Educativo: uma possibilidade de superação da dualidade educacional no Ensino Médio Integrado
Dante Henrique Moura	Artigo completo publicado em periódico	Políticas de Formação de Professores e Docência no Ensino Médio Brasileiro
Erika Roberta Silva de Lima	Artigo completo	Políticas Públicas para Educação Profissional no Ensino Médio brasileiro: da cisão à integração

	publicado em periódico	
--	------------------------	--

QUADRO 2.1.1 – Produção acadêmica no âmbito da pesquisa entre 2014 e 2017 (cont.)

Autor/Co-Autor (NUPED e/ou PPGEP)	Tipo	Título
Francisco das Chagas Silva Souza	Artigo completo publicado em periódico	Práticas Pedagógicas e a Formação Humana No Ensino Médio Integrado
Francisca Natália da Silva	Artigo completo publicado em periódico	Travessias da Educação Integrada ao Ensino Médio: por um caminho político
Márcio Adriano de Azevedo	Artigo completo publicado em periódico	Uma Década do Decreto Nº 5.154/2004 do Proeja: notas do debate
Ticiane Gonçalves Sousa de Melo	Artigo completo publicado em periódico	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec): expansão e privatização da Educação Profissional
Crislaine Cassiano Drago	Capítulo de livro	As Concepções de Formação Humana Presentes nas Políticas de Educação Profissional no Brasil e suas Implicações para o Ensino Médio Integrado
Andreza Maria Batista do Nascimento Tavares	Capítulo de livro	Desafios ao Trabalho como Princípio Educativo: a realidade no Ensino Médio (Noturno) em escolas públicas do Rio Grande do Norte
Andreza Maria Batista do Nascimento Tavares	Capítulo de livro	Educação Profissional e Currículo Integrado a partir de eixos estruturantes no Ensino Médio
Dante Henrique Moura	Capítulo de livro	Ensino Médio e Educação Profissional nos Anos 2000: movimentos contraditórios
Francisco das Chagas Silva Souza	Capítulo de livro	Ensino Médio: história, mobilização, perspectiva
Francisca Natália da Silva	Capítulo de livro	Ensino Médio Inovador: traduções no contexto da prática
Dante Henrique Moura	Capítulo de livro	Formação de Professores do Ensino Médio, Etapa I - Caderno I: Ensino Médio e Formação Humana Integral
Lenina Lopes Soares Silva	Capítulo de livro	Integração entre Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos nos Trabalhos de Conclusão de Curso da Especialização - CEFET/PROEJA

QUADRO 2.1.1 – Produção Acadêmica no âmbito da pesquisa entre 2014 e 2017
(cont.)

Autor/Co-Autor (NUPED e/ou PPGE)	Tipo	Título
Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares	Capítulo de livro	O Currículo e o Ensino Médio Integrado: reflexões sobre a criatividade na formação integral do sujeito
Dante Henrique Moura	Capítulo de livro	O Ensino Médio Integrado: perspectivas e limites na visão dos sujeitos envolvidos
Dante Henrique Moura	Capítulo de livro	O Trabalho: a concepção de docentes, gestores e pedagogos que atuam no Ensino Médio Integrado
Érika Roberta Silva de Lima	Capítulo de livro	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: estratégias para o redesenho curricular na configuração do Programa Ensino Médio Inovador
Érika Roberta Silva De Lima	Capítulo de livro	Violência Escolar e Ensino Médio: definições e consequências
Dante Henrique Moura	Capítulo de livro	Juventudes, Trabalho e Educação: a formação humana e os conflitos dos interesses do capital e da classe trabalhadora
Dante Henrique Moura	Capítulo de livro	Os Diferentes e Desiguais Ensinos Médios no Brasil: o que fazem os que trabalham durante esta etapa educacional
Mylenna Vieira Cacho	Artigo completo publicado em anais de evento	A Educação de Jovens e Adultos Integrada com a Educação Profissional: contraponto dos planos nacionais de educação do século XXI no Brasil
Mônica de Lima Pereira	Artigo completo publicado em anais de evento	A Educação Física no Ensino Médio Integrado do IFRN: contribuições e percepções curriculares a partir do PTDEM
João Paulo De Oliveira	Artigo completo publicado em anais de evento	A Função Social da Educação Profissional e Tecnológica: uma análise do Projeto Político-edagógico do IFRN
Walkyria de Oliveira Rocha Teixeira	Artigo completo publicado em anais de evento	A Importância da Formação Humana Integral na Educação Profissional para o Jovem no Ensino Médio: uma nova proposta de formação para a classe trabalhadora
João Paulo De Oliveira	Artigo completo publicado em anais de evento	A Produção de Tecnologias Sociais no Curso Técnico Integrado em Informática do IFRN (Campus Mossoró)

QUADRO 2.1.1 – Produção acadêmica no âmbito da pesquisa entre 2014 e 2017
(cont.)

Autor/Co-Autor (NUPED e/ou PPGEP)	Tipo	Título
Mylenna Vieira Cacho	Artigo completo publicado em anais de evento	A Produção Textual Significativa no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no IFRN
Aline Cristina da Silva Lima	Artigo completo publicado em anais de evento	A Renovação do Ensino de História e a Matriz Curricular do Ensino Médio Integrado (2005-2011)
Caroline Stephanie Campos Arimatéia Magalhaes	Artigo completo publicado em anais de evento	Arena Política na (Re)Estruturação do Conselho de Classe: experiência na escola da rede estadual do RN
Érika Roberta Silva de Lima	Artigo completo publicado em anais de evento	Avaliação das Políticas Públicas para Educação Profissional Articulada ao Ensino Médio: dos anos 2000 a 2010
Francisca Natália da Silva	Artigo completo publicado em anais de evento	Brasil Profissionalizado: possibilidade de integração entre Ensino Médio à Educação Profissional
Lanuzia Tercia Freire de Sá	Artigo completo publicado em anais de evento	Do Ensino Médio Integrado à Formação Humana Integral e Integrada
Aline Cristina Da Silva Lima	Artigo completo publicado em anais de evento	Educação e Interdisciplinaridade no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: articulando saberes pedagógicos e práticas docentes
Francisca Natália da Silva	Artigo completo publicado em anais de evento	Ensino Médio Integrado: a experiência do Brasil Profissionalizado em Mossoró/RN
Ticiane Gonçalves Sousa de Melo	Artigo completo publicado em anais de evento	Ensino Médio Integrado e Práticas Pedagógicas Integradoras: caminhos para a formação humana integral
Lenina Lopes Soares Silva	Artigo completo publicado em anais de evento	Formação Humana Integral nos Documentos Orientadores do Ensino Médio e da Educação Profissional
Márcio Adriano de Azevedo	Artigo completo publicado em anais de evento	Jovens, Experiências e Aprendizagens na Educação do Campo: desafios e perspectivas de estudantes do Ensino Médio Integrado no IFRN/Brasil
Érika Roberta Silva de Lima	Artigo completo publicado em anais de evento	Perspectiva de Integração do Ensino Médio com a Educação Profissional nas Metas e Estratégias do Plano Nacional de Educação (2014-2024)
Ana Lúcia Sarmento Henrique	Artigo completo publicado em anais de evento	O Uso do Stop-Motion como Prática Pedagógica no Ensino de Geografia no Contexto do Ensino Médio

QUADRO 2.1.1 – Produção acadêmica no âmbito da pesquisa entre 2014 e 2017
(cont.)

Autor/Co-Autor (NUPED e/ou PPGEP)	Tipo	Título
Lenina Lopes Soares Silva	Artigo completo publicado em anais de evento	Políticas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: do Novo Ensino Médio ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
Francisco das Chagas Silva Souza	Artigo completo publicado em anais de evento	Políticas para o Ensino Médio: pensando os desafios para a educação de qualidade
Cybelles Dutra da Silva	Artigo completo publicado em anais de evento	Possibilidades da Educação Profissional a Partir da Integração dos Eixos Estruturantes do Ensino Médio
Francisca Natália Da Silva	Artigo completo publicado em anais de evento	Programa Ensino Médio Inovador e a Concepção de Formação Humana Integral
Francisco das Chagas Silva Souza	Artigo completo publicado em anais de evento	Trajatória Histórica do Ensino Médio: da dualidade à perspectiva de integração
Érika Roberta Silva de Lima	Artigo completo publicado em anais de evento	Um Estudo das Políticas Públicas para Educação Profissional no Ensino Médio

Fonte: Elaboração dos pesquisadores

2.2 CAMPO EMPÍRICO E SUJEITOS DA PESQUISA

Conforme mencionamos anteriormente, a pesquisa foi desenvolvida no RN, estado que se localiza no Nordeste do Brasil. Seu território abrange uma área de 52.810,699 km², extensão que abriga, conforme Censo 2010, uma população de 3.168.027 de habitantes e uma variedade de elementos naturais que se destacam na paisagem, como o relevo, o clima, a vegetação e a hidrografia. Sua realidade cultural, social e econômica traduz a diversidade regional que o envolve.

Quanto à oferta educacional especificamente do EM, elaboramos a Quadro 2.2.1 para melhor situar o leitor. Nela, 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 coleta de dados.

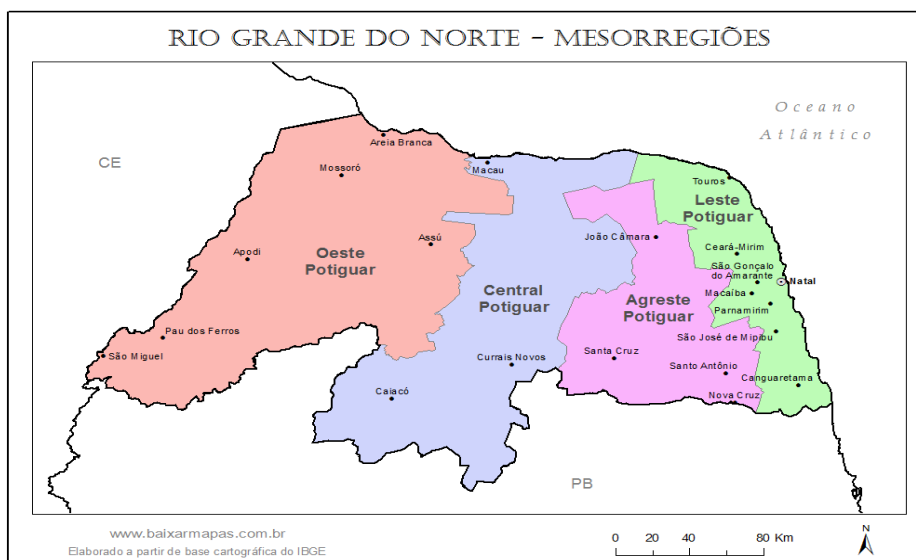
QUADRO 2.2.1 – Ensino Médio do Rio Grande Norte: matrícula, funções docente e estabelecimentos de ensino, por dependência administrativa, em 2010 e em 2016

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: IBGE, Censo 2010 e Censo 2016.

Percebemos, a partir dos dados expostos, que a Rede Estadual é a principal responsável pela oferta de matrículas no EM. Observamos, também, que no período abrangido pelos dados da Quadro 2.2.1, a matrícula total no EM diminuiu, mas que, na esfera federal, houve aumento percentual significativo, acompanhando o movimento que ocorreu em âmbito nacional. Entretanto, mesmo tendo crescido na Rede Federal, a matrícula continua sendo pequena nessa esfera quando comparada à Rede Estadual. Em 2010, a matrícula federal no EM no RN representava 4,4% do total e em 2016, 8,4%.

FIGURA 2.2.1 – Mesorregiões do Rio Grande do Norte



Fonte: disponível em

https://www.google.com.br/search?q=mapa+das+mesorregi%C3%B5es+do+rio+grande+do+norte&dcr=0&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=7IPSS7pCLgqpUM%253A%252C--BxoWGJcnOYuM%252C_&usq=_h4248nlosN1cTogMWcWUeakv5k%3D&sa=X&ved=0ahUKEwjK6P2HkbPaAhWFvJAKHVypAbwQ9OEIKjAA#imgrc=7IPSS7pCLgqpUM. Acesso: 10. Dez. 2017.

A partir do universo sinteticamente caracterizado, o campo empírico desta pesquisa foi constituído por 14 escolas públicas, sendo 10 estaduais e 4 federais - *campi* do IFRN. As escolas estão distribuídas por todas as 4 mesorregiões do estado do RN (Figura 2.2.1), abrangendo 8 microrregiões e 9 municípios, conforme especificado no Quadro 2.2.2. Dessa forma, apesar de não ter o caráter censitário, o estudo abrangeu todo o estado.

QUADRO 2.2.2 – Localização geográfica das escolas abrangidas pela pesquisa por mesorregião, microrregião e município

Mesorregião	Microrregião	Município	Escolas
Oeste Potiguar	Mossoró	Mossoró	Escola Estadual Professor Abel Freire Coelho
	Vale do Açu	Ipanguaçu	IFRN, <i>Campus</i> Ipanguaçu
	Pau dos Ferros	Pau dos Ferros	Escola Estadual José Fernandes de Melo
Central Potiguar	Seridó Ocidental	Caicó	Centro Educacional José Augusto
	Seridó Oriental	Currais Novos	Instituto Vivaldo Pereira
Agreste Potiguar	Borborema Potiguar	Santa Cruz	Escola Estadual José Bezerra Cavalcanti
	Baixa Verde	João Câmara	IFRN, <i>Campus</i> João Câmara.
Leste Potiguar	Natal	Natal	IFRN, <i>Campus</i> Natal Central e <i>Campus</i> Natal Zona Norte / Escola Estadual Prof. Anísio Teixeira/Escola Estadual Winston Churchill/Escola Estadual Governador Walfredo Gurgel/ Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire.
		Parnamirim	Escola Estadual Presidente Roosevelt

Fonte: IBGE (1989) e dados da pesquisa

Conforme discutimos no item anterior, os sujeitos que responderam aos questionários foram gestores² (46), professores (173) e estudantes (1.014) concluintes do EM dessas escolas, totalizando 1.233 respondentes. No Quadro 2.2.3, apresentamos a distribuição desses sujeitos por rede e por cada escola investigada.

² Neste grupo, foram incluídos diretores de escolas e equipe pedagógica no caso das escolas estaduais e os diretores acadêmicos, coordenadores de cursos e equipe pedagógica nos *campi* do IFRN

QUADRO 2.2.3 – Distribuição quantitativa dos sujeitos que responderam aos questionários, por escola e por rede

Rede	Escola	Estudantes	Gestores	Docentes
Estadual	Centro Educacional José Augusto	50	1	13
	Escola Estadual José Fernandes de Melo	90	2	19
	Escola Estadual José Bezerra Cavalcanti	36	3	7
	Escola Estadual Prof. Anísio Teixeira	121	5	14
	Escola Estadual Professor Abel Freire Coelho	134	2	8
	Escola Estadual Winston Churchill	91	2	8
	Escola Estadual Governador Walfredo Gurgel	66	2	7
	Instituto Vivaldo Pereira	58	7	6
	Escola Estadual Presidente Roosevelt	122	5	13
	Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire	94	3	14
Federal	IFRN - Ipanguaçu	18	6	21
	IFRN - João Câmara	20	3	18
	IFRN - Natal Central	28	3	7
	IFRN - Natal ZN	86	2	18
Total Geral		1.014	46	173

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

Na Tabela 2.2.1, apresentamos a distribuição dos gestores e docentes por faixa etária e por rede e, na Tabela 2.2.2, fazemos o mesmo para os estudantes.

TABELA 2.2.1 – Distribuição dos gestores e dos docentes, segundo a faixa etária, por rede em que atua

Rede	Sujeito	Faixa etária (em anos/%)					NR
		Até 24	De 25 a 32	De 33 a 40	De 41 a 50	Mais de 50	
Estadual	Gestores	-	3/9,5%	3/9,5%	18/56%	8/25%	-
	Docentes	6/5%	23/21%	28/26%	32/29%	17/16%	3/3%
Federal	Gestores	-	4/29%	2/14%	7/50%	1/7%	-
	Docentes		26/41%	17/27%	12/19%	8/11%	1/1%

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

A leitura da Tabela 2.2.1 nos permite observar que, entre os profissionais das duas redes, predominam os gestores na faixa etária acima dos 40 anos, o que denota maior grau

de experiência. Já entre os professores, predomina a idade de até 40 anos nas duas redes, principalmente, na federal.

TABELA 2.2.2 – Distribuição dos estudantes, segundo a faixa etária, por rede em que estuda

Rede	Faixa etária (em anos/%)					
	Até 14	De 15 a 17	De 18 a 24	De 25 a 29	Mais de 29	NR
Estadual	1/0%	446/52%	374/44%	8/0%	23/3%	10/1%
Federal	-	39/26%	92/60%	8/5%	13/9%	-

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

A Tabela 2.2.2 revela que, dentre os sujeitos da pesquisa, os estudantes da Rede Federal estão mais concentrados na faixa etária dos 18 aos 24 anos, enquanto na esfera estadual predomina a faixa etária dos 15 aos 17 anos.

Na Tabela 2.2.3 apresentamos uma síntese da formação inicial e continuada dos gestores e docentes pela rede à qual estão vinculados.

TABELA 2.2.3 – Distribuição dos gestores e dos docentes, segundo a graduação e a pós-graduação, por rede em que atua

Rede	Grupo	Graduação			Pós-graduação				
		Licenc.	Bacharel/ Tecnólogo	Não Grad.	Não possui	Aperf.	Espec.	Mest.	Dout.
Esta dual	Gestor	31	01	-	10	01	21	-	-
	Docente	93	09	07	39	03	57	08	02
Fede ral	Gestor	08	06	-	03	-	02	07	02
	Docente	34	30	-	03	-	19	36	06

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

Acerca da Tabela 2.2.3, importa-nos ressaltar, em relação à graduação, o elevado percentual de licenciados na Rede Estadual (97% dos gestores e 85% dos docentes) quando comparado com a federal (57% dos gestores e 53% dos docentes). Já no que diz respeito à pós-graduação, destacamos que na Rede Federal é significativamente mais elevado o percentual de mestres e doutores (64% dos gestores e 66% dos docentes) do que na esfera estadual (9% dos docentes e nenhum gestor). Esclarecemos que esses aspectos serão objeto de análise no capítulo 4.

Ainda perguntamos aos sujeitos sobre a remuneração recebida. Nesse caso, também incluímos os estudantes. Fizemos duas perguntas. Uma sobre a renda *per capita* da família do sujeito e outra sobre seus próprios rendimentos. No caso dos estudantes, a

segunda pergunta somente foi feita aos que anteriormente declararam trabalhar. Apresentamos a síntese das respostas nas Tabelas 2.2.4 e 2.2.5.

TABELA 2.2.4 – Distribuição dos gestores, docentes e estudantes, segundo a renda familiar *per capita* declarada

Rede	Sujeito	Renda familiar <i>per capita</i> em salários mínimos (abs/%)							
		Até 1	1 a 3	3 a 6	6 a 9	9 a 12	12 a 15	Maior que 15	NR
Estadual	Gestores	4/ 15%	10/ 31%	7/ 22%	9/ 28%	2/ 6%	0/ 0%	0/ 0%	-
	Docentes	10/ 9%	38/ 35%	34/ 31%	12/ 11%	4/ 4%	5/ 5%	5/ 5%	1/ 0%
	Estudantes	358/ 42%	369/ 43%	71/ 8%	11/ 1%	2/ 0%	2/ 0%	0/ 0%	48/ 6%
Federal	Gestores	0/ 0%	0/ 0%	4/ 29%	2/ 14%	1/ 7%	2/ 14%	5/ 36%	-
	Docentes	0/ 0%	5/ 8%	12/ 19%	18/ 28%	12/ 19%	7/ 11%	10/ 15%	-
	Estudantes	55/ 36%	67/ 44%	16/ 11%	6/ 4%	1/ 1%	1/ 1%	0/ 0%	6/ 4%

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

TABELA 2.2.5 - Distribuição dos gestores, docentes e estudantes, segundo a renda pessoal declarada

Rede	Sujeito	Renda familiar <i>per capita</i> em salários mínimos (abs/%)							
		Até 1	1 a 3	3 a 6	6 a 9	9 a 12	12 a 15	Maior que 15	NR
Estadual	Gestores	-	13/ 41%	15/ 47%	4/ 12%	-	-	-	-
	Docentes	2/ 2%	51/ 49%	42/ 41%	8/ 8%	-	-	-	-
	Estudantes	168/ 74%	29/ 13%	-	-	-	-	-	29/ 13%
Federal	Gestores	-	-	-	3/ 21%	4/ 29%	2/ 14%	5/ 36%	-
	Docentes	-	2/ 3%	19/ 30%	18/ 28%	12/ 19%	7/ 11%	6/ 9%	-
	Estudantes	29/ 72,5%	3/ 7,5%	-	-	-	-	-	8/ 20%

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores

Embora a análise detalhada dos dados produzidos na pesquisa esteja desenvolvida na quarta parte deste Relatório, destacamos, preliminarmente, alguns aspectos das Tabelas 2.2.4 e 2.2.5. Quanto aos docentes e aos gestores, ressaltamos a

significativa desigualdade salarial entre os profissionais da esfera federal e da estadual, tanto no que se refere à renda familiar *per capita* quanto aos próprios rendimentos, sendo em ambos os casos os rendimentos da esfera federal superiores aos da estadual. Já entre os estudantes das duas redes, a situação é muito homogênea, pois tanto a renda *per capita* declarada, quanto os rendimentos pessoais dos que declararam trabalhar, são muito próximos e muito baixos. Nos dois casos (âmbitos estadual e federal), predomina como rendimento *per capita* familiar a faixa de 1 a 3 salários mínimos, enquanto em relação aos próprios rendimentos, a faixa predominante é de até 1 salário mínimo.

Após termos feito a contextualização da pesquisa, apresentado seu percurso teórico-metodológico, a produção acadêmica já realizada a partir dela e os sujeitos da pesquisa, faremos no próximo capítulo uma problematização sobre o EM brasileiro como fundamentação para a análise dos dados específicos do Rio Grande do Norte, que realizaremos no capítulo 4.

3 ENSINO MÉDIO: DISCUSSÕES TEÓRICAS E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Dividimos o capítulo em duas partes. Na primeira, fazemos uma discussão sobre O EM, tendo como referência o que nele vem acontecendo a partir do final dos anos 1990 até os dias atuais. Na segunda, apresentamos uma síntese do que vem sendo produzido na academia sobre o EM.

3.1 PROBLEMATIZAÇÃO ACERCA DO ENSINO MÉDIO NOS ANOS 2000³

Para discutir a problemática educacional em geral e, em particular, do EM, é necessário compreender que as questões educacionais não têm sua gênese no próprio sistema educativo, mas são fruto da totalidade social na qual esse e os demais subsistemas que integram a sociedade estão inseridos. Portanto, o campo educacional não é autônomo em relação aos demais, mas constrói-se, historicamente, em relação com os demais, de forma interdependente.

Como vivemos em uma sociedade, cuja principal força motriz é proveniente da lógica capitalista, essa 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 (e complexa) em detrimento do trabalho manual (e simples). O sistema educacional, submetido à lógica do capital, opera no sentido de formar para o trabalho complexo e, também, para o simples, pois isso é funcional ao modo hegemônico de produção. Dessa forma, nutre-se e, ao mesmo tempo, alimenta a divisão técnica ou pormenorizada do trabalho, produzindo-se a dualidade estrutural educacional.

É por isso que a dualidade estrutural não é fruto, apenas, da escola ou do sistema educacional, mas da sociedade dual/cindida em que vivemos. Nesse sentido, exige-se da escola que ela se estruture de forma dual para fortalecer o modo de produção do capital.

³ Este item do relatório foi desenvolvido a partir dos seguintes textos, citados nas referências, produzidos ao longo da pesquisa e em decorrência dela: MOURA, D. Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: Dante Henrique Moura. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. 1ed. CAMPINAS/SP: MERCADO DE LETRAS, 2013, v. 1, p. 141-200; MOURA, D; LIMA FILHO, D. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Retratos da escola**, v. 11, p. 109, 2017; MOURA, D; LIMA FILHO, D. Os diferentes e desiguais ensinos médios no Brasil: o que fazem os que trabalham durante esta etapa educacional. In: Josânia Lima Portela Carvahêdo; Maria Vilani Cosme de Carvalho; Francisco Antônio Machado Araújo. (Org.). **Produção de conhecimentos na pós-graduação em educação no Nordeste do Brasil: realidades e possibilidades**. 1ed. Teresina-PI: EDUFPI, 2016, v. 1, p. 151-187.

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

Isso não significa que desde a educação deva-se esperar que ocorra primeiramente a superação do atual modo de produção para, somente depois, se construir uma escola compatível com o novo modo de produção, ou seja, é preciso atuar em meio às contradições do modelo hegemônico de sociabilidade atualmente vigente, no sentido de produzir movimentos que contribuam para o rompimento da dualidade educacional, o que também contribuirá para a transformação do modo hegemônico de produção.

Entretanto, não se pode transformar o que não se conhece. Por isso, é fundamental problematizar o quadro em que se insere o nosso objeto de estudo: o EM.

O EM é palco privilegiado da disputa por concepções de formação humana, pois, ao se tratar da última etapa da educação básica, a qual, segundo a LDB vigente (BRASIL, 1996, n.p), “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.**” (Grifo nosso).

Essa finalidade sinalizada pela LDB permite pensar em um currículo orientado para a formação plena dos sujeitos, uma formação humana integral, omnilateral, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões indissociáveis, 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.

Apesar dessa finalidade ampla do EM delineada na LDB que coloca na educação básica a perspectiva de uma formação que vai além da subordinação direta ao mercado de trabalho e, também, de essa etapa educativa ser apenas uma ponte para a educação superior, a materialização das políticas públicas educacionais dessa etapa não vem sendo desenvolvida nessa direção.

Na verdade, não podemos, no Brasil, falar de um EM que se coadune com o previsto no artigo da LDB acima transcrito, mas temos que discutir os ensinos médios, posto que, no Brasil, o acesso a essa etapa educacional não é igualitário nem universal, sendo isso fruto dos projetos societários em disputa (CIAVATTA; RAMOS, 2013; MOURA; LIMA FILHO, 2016).

Por outro lado, não se pode perder de vista que representa um avanço significativo a expressiva ampliação da oferta do EM nas últimas décadas, impulsionada pela

Constituição Federal de 1988, pela atual LDB, Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e, mais recentemente, pela Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 (BRASIL, 2009), que trata da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

Na Tabela 3.1.1 apresenta-se evolução das matrículas no EM nas duas últimas décadas

TABELA 3.1.1 – Evolução da matrícula no ensino médio (1991, 2004, 2013 e 2016)⁴

Matrículas no ensino médio “regular” por dependência administrativa	1991	2004	2013⁵	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 análise dos dados apresentados na Tabela 3.1.1 permite constatar significativa ampliação da oferta do EM ocorrida nas últimas duas décadas. O crescimento entre 1991 e 2004, 13 anos, foi de 143,1%. Observamos também que coube, fundamentalmente, aos estados a responsabilidade por essa ampliação. Nessa esfera, o aumento das matrículas, nesse período, foi de 215,4%, cabendo destacar que, no período de 1991 a 2005, o crescimento populacional, na faixa etária de 15 a 17 anos, foi de 14,8% (COSTA, 2013).

Enquanto isso, no mesmo período, a matrícula na esfera federal foi sensivelmente reduzida como consequência da política educacional dos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) que, por meio da reforma da EP, promoveu a separação obrigatória entre o EM e a EP via Decreto nº 2.208/1997⁶.

Observamos, ainda, que o ápice da matrícula ocorreu em 2004 e que, em 2005, diminuiu. Apesar de não constarem na Tabela 3.1.1, os dados dos censos escolares posteriores a 2005⁷ revelam que, desde então, essa diminuição é contínua.

⁴ Não inclui a oferta da modalidade EJA

⁵ Inclui as matrículas do Normal/Magistério e do ensino médio integrado à educação profissional

⁶ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso: 05.jun.2016

⁷ Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso: 05.jun.2016

No período de 2004 a 2013, a esfera estadual se manteve como a principal responsável pela oferta do EM e a alteração na esfera privada continua pouco significativa. Não obstante, há movimentos na esfera federal, onde a matrícula foi ampliada em 101,3%, fruto, inclusive, da política educacional da primeira fase do governo Lula, que revogou, em 2004, o Decreto nº 2.208/1997 e a Portaria nº 646/1997⁸, permitindo a integração entre o EM e a EP e favorecendo sua ampliação na esfera federal. Além disso, a expansão dessa rede, a partir de 2005, também vem contribuindo para o aumento da matrícula do EM federal.

Em síntese, a Tabela 3.1.1 apresenta dados inequívocos a respeito da ampliação da matrícula do EM, embora estejamos longe de sua universalização. Sem embargo, urge discutir o rumo da ampliação dessa oferta do ponto de vista do direito igualitário de todos.

Apesar desse avanço significativo, ainda estamos longe de universalizar o acesso ao EM, pois apenas 62,7⁹% dos jovens entre 15 e 17 anos, faixa etária esperada para se cursar o EM, estão matriculados, os demais ou ainda estão no EF, fruto da distorção idade-série, ou pior, estão fora da escola.

Ainda mais grave é o fato de que existem vários tipos de EM, cujo acesso é vinculado à condição de classe/fragmento de classe dos seus sujeitos e de suas famílias. Sendo assim, não é no mesmo EM que estudam os filhos das famílias dos estratos que ocupam melhor posição na hierarquia socioeconômica e os filhos das classes populares.

Isso é o que se tenta discutir a partir da Tabela 3.1.2, no qual apresentamos a distribuição das matrículas no EM, segundo a diversificação da oferta dessa etapa educacional, a partir do Censo Escolar 2013 (BRASIL, 2014)¹⁰.

⁸ 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>. Acesso: 05.jun.2016

⁹ Fonte: Observatório do PNE. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio>>. Acesso 15. Jan. 2017

¹⁰ Ano em que o projeto foi elaborado. Entre 2013 e 2016 não houve grande variação na matrícula do Ensino Médio, conforme Censo da Educação Básica 2016 (BRASIL, 2017)

TABELA 3.1.2 - Matrícula no ensino médio por tipo de oferta, em 2013.

Depend. Adminis- trativa	Ensino Médio <i>Regular</i>					Ensino Médio na Modalidade EJA ¹¹			Ensino Médio (Total)
	Propedêutico ¹²		Normal/ Magis- tério	Integrado	Subtotal <i>Regular</i>	Prope- Dêu- tico	Inte- grado	Subtotal EJA	
	Diurno	Noturno							
Brasil	5.525.747	2.328.460	120.218	338.390	8.312.815	1.284.761	40.117	1.324.878	9.637.693
Federal	20.191	256	-	117.747	138.194	805	12.801	13.606	151.800
Estadual	4.467.561	2.287.103	108.652	183.637	7.046.953	1.147.016	21.909	1.168.925	8.215.878
Municipal	23.332	21.880	6.679	10.738	62.629	39.959	369	40.328	102.957
Privada	1.014.663	19.221	4.887	26.268	1.065.039	96.981	5.038	102.019	1.167.058

Fonte: elaboração nossa a partir do Censo Escolar 2013

A Tabela 3.1.2 apresenta seis tipos distintos de EM, sendo quatro na oferta denominada “regular” e dois na modalidade EJA. Esse dado por si só, já é revelador da diversidade da oferta que implica em fragmentação e focalização, pois as características dos sujeitos matriculados são distintas para cada tipo. Além disso, importa-nos destacar que, no interior de cada um desses seis tipos de oferta, tampouco, há homogeneidade.

Por exemplo, no EM “regular”, propedêutico e diurno, em que está a absoluta maioria da matrícula, os mais de 5,5 milhões de estudantes não têm acesso ao mesmo curso ou, pelo menos, com uma organização curricular comum.

São vários programas que incidem sobre a oferta interferindo diretamente na gestão administrativa e pedagógica e, portanto, diferenciando-os e, mais do que isso, tornando-os desiguais.

Só para ficar nos programas de abrangência nacional, oriundos da União, podemos citar o ProEmi, o Programa Mais Educação e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Sobre o ProEmi, ao não encontrarmos dados oficiais, localizamos no sítio do Programa Todos pela Educação, em matéria de 21/01/2014, a informação de que “O ProEmi tem hoje 5,6 mil escolas. [e que] A meta do governo federal, este ano, é chegar a 10 mil, o que representaria 50% da rede pública do ensino médio.”¹³ Ou seja, mesmo sem considerar a ampliação prevista para o ano em curso, a quantidade de escolas participantes do ProEmi é significativa em relação ao total de estabelecimentos que atuam

¹¹ Inclui matrículas na EJA presencial médio, semipresencial médio e integrada à educação profissional no ensino médio.

¹² Na verdade, para a maioria dos sujeitos do ensino médio, especialmente, os que estudam em escolas estaduais e municipais, a oferta é apenas pretensamente propedêutica, posto que, na prática, não prepara adequadamente os estudantes efetivamente para a fase de estudos posterior, o ensino superior.

¹³ Disponível em < <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/29358/ensino-medio-inovador-recebera-adesao-de-escolas-em-fevereiro/?pag=9>>. Acesso em 21. Jul. 2014.

no EM na esfera estadual, 18.676, segundo o Censo Escolar 2013. Seguramente, os alunos abrangidos por esse Programa estão cursando um tipo de EM diferente dos demais pertencentes à mesma categoria: EM “regular”, propedêutico e diurno, não alcançados por esse Programa.

Com relação ao Programa Mais Educação destinado à ampliação da jornada escolar (EM em tempo integral) a situação é semelhante, pois o Programa como um todo abrange cerca de 3,2 milhões de estudantes distribuídos entre o EF e o EM. Ou seja, é mais um tipo diferenciado de oferta de EM do ponto de vista da organização curricular, embora algumas escolas do ProEmi possam também fazer parte do Mais Educação, mas isso não é obrigatório, de maneira que resulta em outra vertente no âmbito da categoria EM “regular”, propedêutico e diurno.

Outro Programa que incide nessa categoria de EM é o Pronatec, posto que esse Programa no que se refere aos cursos técnicos destina-se a estudantes do EM de escolas públicas que queiram obter concomitantemente uma formação técnica de nível médio¹⁴. A incidência não é direta já que o Pronatec não altera a organização curricular do EM, mas altera completamente o tempo da jornada escolar do estudante que, em um turno, está em uma escola estudando as disciplinas de formação geral e, no outro, na escola de formação técnico-profissional, tendo que se deslocar de uma para outra escola.

O Pronatec foi definido como a prioridade no campo da EP e tem sido eficiente dentro do que propõe. Está, inclusive, indo além da EP *stricto sensu* e avançando no EM como um todo, conforme evidenciado no parágrafo anterior. Entretanto, a eficiência desse Programa opera contra o avanço da formação humana integral. Em primeiro lugar, a implementação do Pronatec tem sentido contrário à de outro Programa recente do governo federal: o Programa Brasil Profissionalizado, de 2007, cujo foco deveria ser o EMI.

Ainda nessa mesma categoria, há outro conjunto de escolas e, em consequência, estudantes, professores e gestores que estão submetidos ao modelo de gestão administrativa e pedagógica, que é diretamente influenciada pela iniciativa privada por meio de institutos e fundações como Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, Instituto Oi, Fundação Pão de Açúcar, Fundação Odebrecht, dentre outros.

Bem, ainda no que se refere ao médio “regular”, propedêutico e diurno há que se destacar a oferta da iniciativa privada cujo principal objetivo é a aprovação dos estudantes

¹⁴ Os cursos técnicos no âmbito do Pronatec também são oferecidos a trabalhadores que já concluíram o ensino médio, mas que não têm formação técnica. Esses podem fazer o curso na forma subsequente ao ensino médio

nos processos seletivos para o acesso ao ensino superior. Assim, até poucos anos atrás a preocupação estava centrada nos vestibulares dos cursos mais concorridos das universidades públicas mais bem reconhecidas pela sociedade como instituições de qualidade. Os cursos e universidades objetos de desejo continuam os mesmos, embora os vestibulares tenham sido substituídos pela combinação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com o Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Ressaltamos ainda que essa escola privada não é homogênea. Ao contrário, há as escolas de “primeira linha”, cuja finalidade é aprovar os estudantes-clientes nos cursos de elevadíssima concorrência. Os que não conseguem pagar as mensalidades dessas escolas matriculam seus filhos em outras menos exigentes do ponto de vista acadêmico e financeiro e assim sucessivamente até que o poder de compra das famílias não seja mais capaz de remunerar os pequenos empresários do mercado educacional. A partir desse limite, as famílias matriculam seus filhos em escolas públicas estaduais e municipais.

Relativamente ao EM “regular”, propedêutico e noturno, cuja matrícula total também é bastante significativa, mais de 2,3 milhões concentradas praticamente nas redes estaduais. Nesse caso, se observam outras diferenças em relação aos perfis dos sujeitos estudantes dos tipos de EM discutidos até aqui.

Trata-se de um grupo de maior faixa etária e cuja maioria está na condição de trabalhador (empregado ou não), muitas vezes, precarizado. As características desse grupo se aproximam às dos sujeitos que cursam o EM na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a posição que ocupam na hierarquia socioeconômica, em geral, revela maior dificuldade do que a dos que frequentam os ensinos médios já caracterizados anteriormente.

Muitos sujeitos do EM noturno têm trajetórias que revelam elevada distorção idade série. Almeida (2008), em relatório de pesquisa sobre o EM Noturno, no Rio Grande do Norte, com financiamento da Secretaria da Educação Básica/MEC, constata uma distorção idade série “em torno de 76% na 1ª série; 89% na 2ª série e 74% na 3ª série. Os percentuais indicam média de 80% de defasagem idade/série no Ensino Médio Noturno [...]” (ALMEIDA, 2008, p.45).

Apesar dessa pesquisa ter sido realizada em um único estado da federação, a realidade nacional não é muito distinta e isso ocorre por várias razões, dentre as quais destacamos duas que se fortalecem mutuamente. A distorção idade série começa no ensino fundamental por reprovações, acarretando, não raras vezes, saída da escola, inclusive, para trabalhar. Ou seja, a pressão econômica associada às reprovações,

provocam, em muitos casos, a interrupção da trajetória escolar. Dessa forma, muitos já iniciam o EM com idade superior aos 15 ou mesmo acima dos 17 anos.

Além disso, em razão da condição de trabalhador, empregado ou procurando emprego, grande parte deles retornam à escola, inclusive na modalidade EJA, com a expectativa de que a elevação da escolaridade contribuirá para uma melhor inserção no mundo do trabalho. Essa expectativa é legítima e importante, já que o sujeito adulto tem como uma de suas características intrínsecas o fato de ser responsável pela produção material da própria existência (e, muitas vezes, da família). Na sociedade capitalista, isso ocorre por meio da venda da própria força de trabalho.

Essa função da educação escolar é amplamente difundida ideologicamente pela lógica do capital como sendo, praticamente, a única e cuja síntese é: cabe à educação escolar formar para o mercado de trabalho; é responsabilidade dos sujeitos buscar formação que “garanta” a empregabilidade. Esse papel da educação escolar é naturalizado pela sociedade, inclusive, por grande parte da classe trabalhadora e pelo sistema educacional, reduzindo a formação humana à aquisição de competências para a empregabilidade e para o empreendedorismo. Despreza-se, assim, o seu caráter formador, o qual pode contribuir para uma efetiva participação social, política, cultural e econômica dos sujeitos de forma crítica e autônoma.

Voltando à Tabela 3.1.1, nele encontramos dois tipos de EM “regular”, que se articulam à formação profissional: Normal/Magistério e Ensino Médio Integrado (EMI). Trataremos apenas do último, posto que o primeiro não faz parte do objeto de estudo desta pesquisa.

A matrícula do EMI é muito pequena quando comparada ao total da etapa, mesmo considerando a soma do EMI denominado “regular” com o da Modalidade EJA, que, juntos, proporcionaram 378.507 matrículas, correspondendo a apenas 3,9% do total. Esse dado esclarece a prioridade dada pelo estado brasileiro a esta forma de EM.

Por outro lado, a produção acadêmico-científica proveniente de pesquisadores e educadores do campo sócio-histórico-crítico e de alguns movimentos sociais, com destaque para o MST, vem assumindo a defesa do EMI, fundamentado na concepção de formação humana integral, como sendo um caminho possível e viável para a construção da base unitária de um futuro EM igualitário para todos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; KUENZER; GRABOWSKI, 2006; MACHADO, L. 2010; RAMOS, 2010; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011; KUENZER; GARCIA, S., 2013; MACHADO, M.; GARCIA, L., 2013, MOURA, 2013c; ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, dentre outros).

Segundo esse pensamento, a extrema desigualdade socioeconômica da sociedade brasileira exige que muitos adolescentes comecem a trabalhar muito cedo. A partir dos dados da PNAD 2008, pode-se concluir que 45,2% dos sujeitos entre 16 e 17 anos de idade estão na condição de trabalhador, empregados ou não. Esses adolescentes e jovens trabalham por uma imposição econômica, pois vivem em famílias pobres e o pouco que auferem com o trabalho contribui para o rendimento familiar de maneira significativa. Muitos trabalham em atividades periféricas, em subempregos. (MOURA, 2013a).

Dessa forma, conclui-se que a política educacional de universalização do EM não pode ser concebida sem considerar que parte da oferta necessita dialogar diretamente com o mundo do trabalho. Se não for dessa forma, se continuará contribuindo para atual situação de inserção precária, periférica, de subemprego, posto que a pressão econômica vai continuar exigindo que parcela significativa da população comece a trabalhar precocemente e o EM atual, predominantemente, de caráter propedêutico, não contribui para a inserção qualificada desses sujeitos no mundo do trabalho. Além disso, conforme já destacamos neste texto, quando há iniciativas de aproximação do EM propedêutico com o mundo do trabalho, essa vem se dando pela via da submissão aos interesses do capital.

Por isso, o que fundamenta a proposta do EMI é a concepção de formação humana integral, omnilateral, politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia, a cultura com centralidade na relação entre seus sujeitos e os conhecimentos que contribuirão para que esses sujeitos possam ser críticos, autônomos, emancipados e competentes tecnicamente.

Não obstante, como acabamos de discutir, não é o que vem sendo priorizado enquanto educação pública. Ao contrário, a partir na nova reforma em vigor, patrocinada pela Lei nº 13.415/2017, se agudiza a subordinação da educação aos desígnios do capital e se retira dos filhos da classe trabalhadora mais empobrecida do país o direito de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade (MOURA; LIMA FILHO, 2017).

Feita essa problematização acerca do EM, discutiremos a seguir o que se está produzindo na academia sobre esta etapa educacional.

3.2 O QUE SE ESTÁ PRODUZINDO NA ACADEMIA SOBRE O ENSINO MÉDIO: AS DIVERSAS OFERTAS

Para desenvolver essa discussão, fizemos o mapeamento da última etapa da Educação Básica nos anos de 2011 e 2012 usando o Banco de Teses e Dissertações do Portal Capes¹⁵, por ser base de dados oficial e disponibilizar, em meio eletrônico, a produção científica de todos os cursos de pós-graduação existentes e extintos no país.

Sobre a Capes, Martins afirma que:

Ao longo das últimas três décadas, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Brasil construiu um bem-sucedido sistema de Pós-Graduação que se constitui na parte mais exitosa do seu sistema de ensino, considerado, unanimemente, o maior e melhor da América Latina (MARTINS, 2003).

O Banco de Teses e Dissertações do Portal Capes está disponível para pesquisa no site <http://www.capes.gov.br/banco-de-teses>. A ferramenta permite pesquisar pelas seguintes categorias: agência financiadora, área do conhecimento, autor, biblioteca, data da defesa, instituição de ensino, linha de pesquisa, nível, palavras-chave, programa, resumo e título, bem como a opção de selecionar todos os campos.

Considerando as possibilidades de categorias referentes à produção de mestrados e doutorados no Brasil sobre o EM, selecionamos para a pesquisa as seguintes categorias: instituição de ensino, linha de pesquisa, nível, região do país, orientador, ano de defesa, palavras-chave. Realizamos buscas com as seguintes expressões: “Ensino Médio Integrado”, “Ensino Médio Regular”, “Ensino Médio Inovador” e “Ensino Médio integrado EJA”.

Vale ressaltar que a pesquisa no Portal Capes, se referiu apenas aos anos de 2011 e 2012. Além disso, para os descritores da busca utilizamos aspas, o que corresponde à pesquisa exata, ou seja, trará resultados em que contenham exatamente as palavras que estão dentro das aspas. Dessa forma fica evidenciada como restrita, podendo ser ampliada em outra oportunidade, para comparação dos resultados obtidos.

Com a expressão “Ensino Médio Integrado”, no Portal Capes, foram identificadas 27 produções, sendo 24 dissertações e 03 teses, Identificou-se como temática mais recorrentes: currículo e práticas pedagógicas (06); processos de Implantação EMI (01) e

¹⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em 07 de março de 2016.

programas ou políticas públicas (09). As demais (07) têm objetos de estudos diversos e em algumas o tema não fica evidenciado em seus resumos.

Quanto à metodologia, nas dissertações e teses analisadas sobre o “Ensino Médio Integrado”, a recorrência foi a de pesquisa documental, com utilização de questionários e entrevistas semiestruturadas e de caráter quantitativo e qualitativo, aparecendo uma, cuja metodologia foi classificada como etnográfica. A grande utilização da pesquisa documental está justificada pelo fato de que a maior parte das pesquisas se direcionou para avaliação de programas e políticas, recorrendo assim aos documentos oficiais.

Outro fator que merece observação diz respeito às instituições onde foram realizados os estudos, com destaque para a Universidade Estácio de Sá e a Universidade Federal do Pará, com 04 trabalhos cada, e a Universidade Federal do Paraná, com 03 trabalhos.

Considerando as categorias, já citadas anteriormente, expressas para a pesquisa sobre a produção do conhecimento sobre o EM no Portal Capes para o termo “Ensino Médio Inovador” foram identificadas duas dissertações de mestrado, ambas em programas de pós-graduação de universidades da região Sudeste sendo uma pública, a Universidade de Campinas, e uma privada, a Universidade Estácio de Sá.

Quanto ao termo “Ensino Médio Regular”, a pesquisa junto ao Portal Capes identificou 10 produções, sendo 09 dissertações e 01 tese. Destas, 06 em IES públicas e 04 em IES privadas. Apenas 04 destas pesquisas foram custeadas por agências financiadoras. As demais não informam, o que nos leva a crer que foram custeadas pelos próprios pesquisadores.

Em relação ao *locus*, há uma maior concentração das pesquisas na região Sudeste (06), sendo Minas Gerais o estado com o maior número (03), seguido do Rio de Janeiro (02) e do Paraná (02). A região Nordeste conta com 03 produções (Ceará, Sergipe e Alagoas) e a região Sul com 01 produção.

Cabe-nos observar que, embora o número de pesquisas seja limitado, os temas pesquisados são diversificados. Do total de dez pesquisas, duas abordam a problemática do Ensino Noturno; duas são sobre formação de professores; duas, sobre práticas pedagógicas; duas, sobre Direito à Educação e duas sobre escolarização e identidades dos jovens, como representado no Quadro 3.2.1.

QUADRO 3.2.1 – Pesquisas sobre o Ensino Médio Regular no Banco de Teses da CAPES

Temas pesquisados	Quantitativo
Ensino Noturno	02
Formação de Professores	02
Práticas Pedagógicas	02
Direito à Educação	02
Escolarização e Identidades de Jovens	02
Total de pesquisas	10

Fonte: Banco de Teses e Dissertações do Portal Capes. Elaboração dos pesquisadores

Entre essas pesquisas, chama-nos a atenção a existência de duas acerca do campo da educação profissional: uma sobre o abandono escolar dos alunos do EM Integrado e outra sobre as políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica.

A pesquisa no Portal Capes com o termo “Ensino Médio integrado EJA” identificou apenas uma dissertação, defendida no ano de 2012, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa História e Política Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a orientação da professora Rita de Cássia da Silva Oliveira.

Assim, considerando a pesquisa ao Banco de Teses e Dissertações do Portal Capes, que objetivou identificar as produções acadêmicas a respeito do EM e suas diversas ofertas (integrado, regular e inovador) e modalidade (EJA), encontramos um total de 40 produções acadêmicas, entre dissertações e teses.

Foram mapeadas 37 dissertações no total, das quais 2 tratam do EM inovador (ProEmi), 25 do EMI, 9 do EM *regular* e somente 1 do EMI na modalidade EJA (Proeja). Quanto ao ano de defesa, encontramos os seguintes dados: 18 defendidas em 2011 e 19, em 2012. Quanto às teses, mapeamos um total de 3, das quais 2 discutem o EMI e 1, o EM regular, todas defendidas no ano de 2012.

Quando voltamos o olhar para as regiões do país, percebe-se a concentração da produção na região Sudeste, com 16 (dezesesseis), a Sul, com 9 (nove), imediatamente em seguida o Nordeste, com 8 (oito), a Norte com 4 (quatro) trabalhos e a Centro-Oeste, com apenas 3 (três).

Destarte, diante dos dados encontrados parcialmente, podemos inferir que a temática EM ainda é pouco pesquisada, ainda é incipiente, ao menos no que tange à ênfase dada por este projeto de pesquisa, reforçando, portanto, a sua relevância e a necessidade de continuidade dos estudos sobre o tema.

Após a problematização acerca do EM feita no item 3.1 e dessa discussão sobre a produção acadêmica acerca dessa etapa educacional, ambas no âmbito nacional, passamos à análise dos dados produzidos junto aos sujeitos desta pesquisa no próximo capítulo, tratando especificamente da oferta no Rio Grande do Norte.

4 O ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO NORTE: ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS NA PESQUISA DE CAMPO

Neste capítulo, analisaremos as informações produzidas junto aos sujeitos da pesquisa por meio da aplicação dos questionários, tendo em vista: discutir a formação inicial e continuada dos docentes e suas condições de trabalho; analisar a trajetória acadêmica e as condições socioeconômicas dos estudantes; analisar a formação proporcionada aos estudantes por meio de alguns programas e ações em desenvolvimento no RN, em 4 escolas da Rede Federal e 10 estaduais.

Para fins de organização do texto, o subdividimos em três partes. As duas primeiras têm caráter mais descritivo. Nelas, apresentamos os dados a partir das informações proporcionadas pelos gestores, docentes e estudantes, enfatizando aqueles relacionados à formação inicial e continuada dos gestores e dos docentes e a suas condições de trabalho; e os inerentes à trajetória acadêmica dos estudantes e suas condições socioeconômicas. Na terceira, de natureza mais analítica, aprofundamos a discussão acerca de alguns dados apresentados nas duas primeiras partes visando analisar como o EM está sendo proporcionado à população do RN, considerando a oferta da Rede Federal e da Rede Estadual.

4.1 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS DOCENTES: O QUE DIZEM OS SUJEITOS

Inicialmente, destacamos a complexidade que envolve a discussão conceitual sobre os termos formação inicial e formação continuada, amplamente discutidos na literatura que trata da formação de professores. Nesse sentido, concordamos com Castro e Amorim (2015), para os quais

[...] a formação continuada, para alcançar uma direção que supere as da reciclagem e capacitação, precisa ser desenvolvida em um cenário que ainda está por ser construído [...]. Para tanto, o primeiro aspecto a ser modificado não é o da formação continuada, mas o da inicial. De certa forma, naturalizamos o fato de que a primeira formação dos professores não será suficiente para que iniciem sua vida profissional de forma segura. Formamos e certificamos professores na esperança de que o mercado de trabalho seja suficientemente seletivo para não absorver os inaceitáveis e de que o exercício profissional ensine o que não aprenderam em seus cursos e, finalmente, na certeza de que poderemos “consertar erros” de formação e atualizar formações defasadas por meio de programas de formação continuada. (CASTRO, AMORIM, 2015, p. 51).

Nessa direção, nas redes de educação proliferam-se *cursinhos* de curta duração voltados a questões muito pontuais da docência sob a denominação de formação continuada quando, na verdade, a formação inicial é negligenciada.

Isso não significa que a formação continuada seja desconsiderada, mas que se assente sobre uma sólida formação inicial. Para Arroyo (2011), a profissão docente em sua trajetória/história impulsiona o reconhecimento de que a apropriação de conhecimentos necessários à formação como professor/mestre é constante e não se exaure em um tempo definido *a priori*, pois é uma atividade do sujeito humano, na formação de humanos.

Diante do exposto, consideraremos formação inicial, os cursos de graduação e abrigaremos sob a denominação de formação continuada os cursos de pós-graduação assim como os de curta duração e a chamada formação em serviço, como forma de agrupá-los em uma categoria de análise mais ampla.

Quanto às condições de trabalho docente, também a compreendemos em um sentido que vai além dos recursos materiais necessários ao exercício da docência. Ou seja,

Tais condições compreendem aspectos relativos à forma como o trabalho está organizado, ou seja, a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização do trabalho, até as formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições de remuneração, entre outras. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controle e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, a relação número de alunos por professor, também podem ser compreendidas como componentes das condições de trabalho docente. (OLIVEIRA; VIEIRA, p. 157).

Não obstante, em razão da amplitude do significado do termo e dos objetivos desta pesquisa, centraremos o foco de análise na questão salarial; em aspectos vinculado à jornada e organização do trabalho; e infraestrutura física das escolas.

No que concerne à formação inicial elaboramos os Quadros 4.1.1 e 4.1.2, nas quais apresentamos uma síntese da formação inicial dos docentes que responderam às perguntas relacionadas a esses aspectos (109 da Rede Estadual e 64 da Federal).

Ressaltamos que, dos 93 docentes da Rede Estadual que se declararam licenciados, 7 não especificaram o curso; dos 9 bacharéis da mesma rede, 3 não informaram o curso; dos 34 docentes da Rede Federal que se declararam licenciados, 4 não especificaram o curso; dos 30 que se declaram bacharéis na Rede Federal, 6 não informaram o curso.

QUADRO 4.1.1 – Docentes licenciados por área e por rede em que atua

Área	Graduados em curso de licenciatura			
	Rede Estadual	%	Rede Federal	%
Ciências Exatas e da Terra	20 (Matemática, Física, Química)	23	08 (Física, Matemática, Química)	27
Ciências Biológicas	08 (Biologia)	09	3 (Biologia)	10
Ciências da Saúde	01 (Educação Física)	01	02 (Educação Física)	07
Ciências Sociais Aplicadas	02 (Ciências Sociais)	02	-	-
Ciências Humanas	32 (Filosofia, História, Geografia, Pedagogia)	37	06 (Geografia, História)	20
Línguas, Letras e Artes	24 (Letras: português/inglês/espanhol, português/inglês, português, espanhol, inglês)	28	10 (Artes plásticas, Educação Artística, Letras, Letras: inglês, português, português/Inglês/francês)	33
Ciências da Computação	-	-	1 (Informática)	03
Não responderam	06		04	
TOTAL	93	100	34	100

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

Antes de discutir os dados do Quadro 4.1.1, ressaltamos que 7 professores da Rede Estadual declaram não possuir curso superior (6%), dos quais 6 informaram ter concluído o EM e 1 disse que finalizou o EM normal/magistério. Passando ao Quadro 4.1.1, importa-nos ressaltar, em relação à graduação, o elevado percentual de docentes licenciados na Rede Estadual (85%) quando comparado com a federal (53%).

Esse baixo percentual de professores licenciados na esfera federal é explicado pela atuação no EMI, em que nas disciplinas da formação técnica há elevado número de bacharéis (e alguns tecnólogos). Na verdade, as duas situações evidenciadas (não graduados na Rede Estadual e não licenciados na federal) desvelam um grave problema. A falta de exigência pelo poder público da formação como professor para que o profissional possa atuar na educação básica.

QUADRO 4.1.2 – Docentes bacharéis por área e por rede em que atua

Área	Graduados em curso de bacharelado			
	Rede Estadual	%	Rede Federal	%
Ciências Exatas e da Terra	3 (Ciências da Computação, Sistemas de Informação e Redes de Computadores ¹⁶)	33	05 (Geologia, Ciência da Computação)	21
Ciências Sociais Aplicadas	03 (Ciências contábeis, Comunicação/Jornalismo, Administração)	50	08 (Ciências Contábeis, Administração, Direito)	33
Engenharias	-	17	11 (Engenharia Agrônômica, Engenharia Elétrica)	46
Não responderam	03		06	
TOTAL	09	100	30	100

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

Passando à formação continuada, apresentamos a Tabela 4.1.1, a síntese das respostas dos docentes das duas redes.

TABELA 4.1.1 – Distribuição dos docentes, segundo a pós-graduação, por rede em que atua.

Rede	Pós-Graduação				
	Não possui	Aperf.	Espec.	Mest.	Dout.
Estadual	39	3	57	8	2
Federal	3	-	19	36	6

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

Com relação ao à Tabela 4.1.1, inicialmente, esclarecemos que nele consta, apenas, a maior titulação informada por cada respondente. Cabe-nos analisar algumas especificidades entre os profissionais da Rede Federal e da Estadual. Entre os sujeitos da pesquisa, os percentuais da Rede Federal de pós-graduados são muito mais elevados. Enquanto 95% dos docentes federais são pós-graduados, sendo 65% mestres ou doutores;

¹⁶ Tecnólogo. Destacamos que outros dois professores da Rede Estadual declaram ser graduados em Curso Superior de Tecnologia, mas esses também são graduados em Licenciatura ou em Bacharelado. Por isso, não os contabilizamos nessas tabelas.

na Rede Estadual do RN, 64% têm pós-graduação, sendo que apenas 9% em cursos *stricto sensu*.

Os indicadores de docentes com mestrado ou doutorado detectados entre os sujeitos da Rede Federal participantes da pesquisa são comparáveis aos encontrados na Educação Superior. No cenário nacional, o percentual de mestres e doutores que atuam na Educação Superior é de 76,3% de forma geral e, quando se consideram apenas as universidades, é de 83,9%, segundo o Censo da Educação Superior de 2015 (BRASIL, 2016b). Evidentemente, alguns desses docentes que participaram da pesquisa também podem atuar na Educação Superior, mas a maior parte concentra suas atividades na Educação Básica/Profissional¹⁷.

Esse é um dado que revela o maior incentivo à formação continuada, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, na esfera federal em relação à estadual, o que repercute diretamente na carreira, na remuneração e na profissionalização docente, desvelando um aspecto importante na desigualdade entre as duas redes.

À continuação apresentamos, no Quadro 4.1.2, os cursos que os respondentes declararam ter participado nos últimos 12 meses¹⁸ em razão do cargo docente ocupado na escola investigada. Para os que responderam sim, também perguntamos: qual o título/tema do curso; qual a instituição/entidade/empresa ofertante/responsável; se o curso contribuiu para a melhoria da atuação do respondente como docente; que curso (s), na visão do respondente, pode(m) contribuir para a melhoria da atuação docente.

Os dados produzidos e sintetizados no Quadro 4.1.2 atestam significativa incidência de participação dos docentes em cursos de formação continuada nas duas redes, sendo 49% na esfera estadual e 50%, na federal. Também destacamos que, nas duas redes, os professores valoram positivamente a participação nesses cursos.

Destacamos, também, em ambas as redes, a ampla predominância de cursos oferecidos por instituições e outras instâncias públicas e cujos conteúdos, notadamente, na Rede Estadual, foram, majoritariamente, voltados para a materialização de uma política pública específica do EM: os cursos decorrentes do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do EM, doravante Pacto, em que houve a maior participação entre os professores da Rede Estadual.

¹⁷ Segundo o Relatório de Gestão de 2016 (IFRN, 2017). Nesse ano, a matrícula da Instituição na Educação Superior foi de 25%.

¹⁸ Reiteramos que a coleta e produção dos dados ocorreu entre 2015 e o primeiro semestre de 2016.

QUADRO 4.1.2 – Distribuição dos docentes, segundo cursos realizados/em andamento, por rede em que atua, nos últimos 12 meses

Rede	Cursos realizados/em andamento				
	Sim	Tema/título	Ofertante/ Responsável	Contribuiu para a atuação docente	Curso que pode contribuir para melhorar a atuação docente
	Respostas mais recorrentes				
Estadual	53 (de 109)	26 – Pacto 04 – Especialização	34 Governo Federal (MEC, UFRN, IFRN, CAPES) 05 – Governo do RN (SEEC/RN, UERN)	40 – Sim 04 – Não 09 – Não responderam	14 – Pós-graduação <i>stricto sensu</i> 07 – Pacto 03 – Especialização
Federal	32 (de 64)	06 – Pós-graduação <i>stricto sensu</i> 04 – Cursos relacionados com EaD 02 – História da Educação/das Ciências	22 – Instituições de educação superior públicas (IFRN, UFRN e outras universidades públicas) 02 – ENAP (escola Nacional de Administração Pública)	26 – Sim 02 – Não 04 – Não responderam	21 – Cursos voltados às práticas pedagógicas/didática 06 – Pós-graduação <i>stricto sensu</i>

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

Isso mostra o esforço que vinha ocorrendo no âmbito do Governo Federal, em articulação com os estaduais, no sentido de fazer chegar ao *chão da escola* ações direcionadas à materialização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2012 (BRASIL, 2012). Infelizmente, tal movimento foi interrompido pela atual reforma do EM em curso desencadeada a partir da MP 746/2016 (convertida na Lei nº 13.415/2017), cuja discussão será realizada no item 4.3 deste relatório.

Mesmo considerando a importância desse tipo de cursos de formação continuada, nos cabe ressaltar que, na Rede Estadual, não foram relatadas participações em cursos *stricto sensu*, enquanto na Federal esses cursos tiveram a maior incidência. Os professores

estaduais estão atentos a isso, pois quando perguntamos que cursos poderiam contribuir para a melhoria de sua atuação profissional, a maior concentração de respostas foi nos cursos de mestrado e doutorado.

Se associamos isso ao fato, já discutido, de que o percentual de professores detentores do título de mestrado ou doutorado na Rede Federal é bem superior ao que se oferece na Rede Estadual, concluímos que essa desigualdade tende a se ampliar em vez de diminuir.

Também perguntamos aos docentes sobre sua participação em atividades, projetos ou programas, com envolvimento dos estudantes, para além daquelas desenvolvidas em sala de aula. As respostas estão sintetizadas no Quadro 4.1.3.

QUADRO 4.1.3 – Distribuição dos docentes, segundo a participação em atividades/projetos/programas, por rede em que atua

Rede	Atividades/projetos/programas	
	Sim	(Respostas mais recorrentes)
Estadual	63 (de 109)	17 – ProEmi; 11 – Pacto ¹⁹ ; 07 – PIBID; 06 – Artes/Eventos/Gincanas/Oficinas; 04 – Saúde/Esportes
Federal	48 (de 64)	20 – Projeto de Pesquisa; 20 – Projeto de Extensão; 06 – Projeto Integrador ²⁰

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

Inicialmente, esclarecemos, que cada respondente pode ter informado a participação em mais de um projeto, atividade ou programa. Ao mesmo tempo, só incluímos, no Quadro 4.1.3, as respostas mais recorrentes, de modo que não constam todas as respostas. Assim, não há correlação direta entre a soma das respostas mais recorrentes e as respostas “sim”.

O Quadro 4.1.3 atesta significativa incidência de participação dos docentes em atividades, projetos ou programas, com envolvimento dos estudantes (58% na esfera estadual e 75%, na federal). Entretanto, a natureza das atividades é distinta entre os dois grupos.

Na esfera estadual, predominam atividades decorrentes da indução do Governo Federal, sendo o ProEmi, o Pacto e o PIBID, as principais. É significativo o fato de que

¹⁹ Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

²⁰ São projetos desenvolvidos nos cursos de EMI voltados à integração entre as disciplinas curriculares. São materializados em projetos de pesquisa ou extensão cujos objetos interdisciplinares vão além da sala de aula.

esses três programas tenham sido muito importantes no âmbito das políticas recentes destinadas à Educação Básica de forma geral e, em especial, ao EM. Não obstante, todos eles vêm sendo descontinuados ou reduzidos, no contexto nacional desencadeado a partir de 2016 que resultou, dentre outros aspectos, na EC nº 95/2016 (BRASIL, 2016b) e na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), já mencionada.

Na Rede Federal, as atividades predominantes estão no domínio das atividades de pesquisa e de extensão, diretamente relacionadas com a produção de conhecimentos e com a ação institucional na comunidade onde está inserida.

As atividades desenvolvidas nas duas esferas são importantes para a formação continuada dos docentes e para os processos formativos dos estudantes. Não obstante, destacamos que a participação dos professores, apesar de alta nas duas esferas, é mais elevada na Rede Federal.

Também ressaltamos, na Rede Estadual, a maior participação em atividades induzidas pelo Governo Federal, enquanto na Rede Federal predominam os projetos de pesquisa e de extensão, de iniciativa das próprias escolas, denotando a maior autonomia dessa rede. Além disso, essa diferença, também encontra explicação no maior percentual de mestres e de doutores entre os docentes federais (*vide* Tabela 4.1.1).

A resposta dada pelos docentes a outra pergunta que lhes foi formulada, reforça a discussão anterior. Quando perguntados sobre a participação em grupos de pesquisa, 6% dos professores estaduais responderam afirmativamente. Na Rede Federal, esse percentual foi de 41%.

Além disso, quando desdobramos a questão e perguntamos pelo nome do grupo de pesquisa, os docentes da Rede Estadual deram respostas como “PIBID”, “Feira de Ciências”, “Pesquisar para se aperfeiçoar”, “Ensino; Mídias”, de maneira que podemos inferir que não se tratam, efetivamente, de grupos de pesquisa. Na Rede Federal, predominaram respostas que especificam os nomes dos grupos de pesquisa, como “Grupo de Computação da Região do Mato Grande”, “Pesquisa e Prospecção Mineral”, “Grupo de Pesquisas em Tecnologias da Informação”, “Grupo de Pesquisas em Gestão e Negócios do IFRN - *Campus* João Câmara”, “Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira e sua Literatura”, “Pesquisa em Matemática e Ciências Exatas”, “Educação Profissional e Matemática”, dentre outros.

Diante dos dados produzidos, inferimos que a cultura da pesquisa acadêmica está presente entre os sujeitos da Rede Federal que participaram da pesquisa de forma bem mais clara e objetiva do que entre seus pares da Rede Estadual.

Passamos a discutir de forma mais específica, algumas condições básicas do trabalho docente, iniciando pela questão salarial. Conforme discutido no item 2.2, fizemos duas perguntas destinadas aos docentes sobre essa questão. Uma sobre o rendimento familiar *per capita* e outra sobre o rendimento individual (Tabelas 2.2.4 e 2.2.5).

Recorrendo a essas tabelas, encontramos que, na Rede Estadual, o rendimento familiar *per capita* dos docentes na faixa de até 6 SM foi de 75%; de 11% entre 6 e 9 SM; e de 14% acima de 9 SM, e 1% não respondeu. Na Rede Federal, 27% se encontravam na faixa de até 6 SM, 28% entre 6 e 9 SM e os 45% restantes na faixa acima de 9 SM.

Sobre o rendimento pessoal, as discrepâncias se ampliam. Na esfera estadual, o rendimento pessoal dos docentes na faixa de até 6 SM foi de 92% e 8% situaram-se entre 6 e 9 SM. Enquanto isso, na Rede Federal, 33% se encontravam na faixa de até 6 SM; 28% entre 6 e 9 SM; e os 39% restantes acima de 9 SM.

Os dados evidenciam que, para os docentes da Rede Estadual, há uma concentração dos rendimentos do ponto de vista pessoal e *per capita* no limite de até 6 SM. Ainda recorrendo às Tabelas 2.2.4 e 2.2.5 constata-se, no caso do rendimento pessoal dos docentes, incidência muito significativa (49%) na faixa de 1 a 3 SM, na Rede Estadual, enquanto na Rede Federal a concentração é maior na faixa acima de 9 SM (39%). Destacamos ainda a incidência significativa nas faixas acima de 12 SM, na Rede Federal (26% na *per capita* e 20% no rendimento individual, entre os docentes).

Esses dados são coerentes com a realidade nacional. No que concerne aos docentes das redes estaduais que atuam no EM, a nível de Brasil, 80% têm rendimento pessoal de até 5 SM, logo, apenas 20% têm rendimento superior. Na Rede Federal, esses percentuais se invertem. São, respectivamente, 14% (até 5 SM) e 86% acima de 5 SM²¹.

Também buscamos analisar questões relacionadas ao volume de trabalho dos profissionais das duas redes investigadas, a partir do indicador número de turmas em que os profissionais atuam no EM, no caso dos docentes e, no que concerne aos gestores, o número de escolas em que trabalha.

As desigualdades de condições, nesses casos, também são importantes. No caso dos docentes da Rede Estadual, a quantidade de turmas por docente no EM é bem mais elevada. Dos respondentes, 59% atuavam em, pelo menos, 7 turmas, sendo que 47%

²¹ Fonte: <http://qedu.org.br>. Acesso em: 10. jul. 2017.

tinham 10 ou mais turmas. Na Rede Federal, 95% atuavam em, no máximo, 6 turmas, sendo que 52% tinham até 3 turmas de EMI.

Em relação aos docentes, 95% dos respondentes da Rede Federal trabalham somente em uma escola. Já, na Rede Estadual, 48% declararam trabalhar em uma só escola, enquanto 43% informaram trabalhar em duas ou mais escolas, 9% não responderam a essa questão.

Ainda perguntamos aos docentes se, nas escolas investigadas, havia tempo destinado ao trabalho coletivo, se a infraestrutura era adequada e se havia problemas ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. As respostas estão sintetizadas nos Quadros 4.1.4, 4.1.5 e 4.1.6.

QUADRO 4.1.4 – Distribuição das respostas dos docentes sobre destinação de tempo ao trabalho coletivo na escola em que atua, por rede.

Rede	Sim		Tempo destinado ao trabalho coletivo
	Respostas mais recorrentes		
Estadual	76	70%	25 – Promove o trabalho em conjunto/coletivo; integração; projetos; interdisciplinaridade. 13 – Promove troca de experiências
Federal	59	92%	14 – Promove troca de experiências 10 - Planejamento coletivo

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

O Quadro 4.1.4 evidencia que a visão majoritária dos docentes das duas redes é que, nas escolas investigadas, há tempo destinado ao trabalho coletivo e que eles valoram esse aspecto como importante para o exercício da docência. Destacam que os espaços de trabalho coletivo são importantes para a troca de experiências, para o trabalho interdisciplinar e para o planejamento coletivo.

Não obstante, na Rede Federal, a percepção dos docentes, no que se refere à existência de tempo destinado ao trabalho coletivo, é maior (92%) do que na Rede Estadual (70%).

Quanto à adequação da infraestrutura, apresentada no Quadro 4.1.5, e às dificuldades para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem (Quadro 4.1.6), as assimetrias entre as escolas das duas redes são muito acentuadas. Por exemplo, os docentes da Rede Estadual apontaram a infraestrutura das escolas como um problema no Quadro 4.1.5 e no Quadro 4.1.6 afirmam que isso repercute em problemas no desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Enquanto isso, na Rede Federal é muito baixo

a registro e problemas na infraestrutura e esse não aparece como problema no desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

QUADRO 4.1.5 – Distribuição das respostas dos docentes sobre a adequação da infraestrutura da escola em que atua, por rede

Rede	Não		Adequação da infraestrutura
			Respostas mais recorrentes
Estadual	53	49%	15 – Falta de laboratórios, equipamentos, bibliotecas 14 – Falta de climatização 10 – Condições gerais do prédio inadequadas
Federal	03	5%	01 – Necessita melhoria da estrutura das salas de aula; os outros dois não especificaram

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

QUADRO 4.1.6 – Distribuição das respostas dos docentes sobre as dificuldades ao processo de ensino-aprendizagem na escola em que atua, por rede

Rede	Sim		Dificuldades para o processo ensino-aprendizagem
			Respostas mais recorrentes ²²
Estadual	56	51%	Do ponto de vista dos estudantes: 25 – Falta de interesse 06 – Falta de acompanhamento da família 06 – Falta do hábito da leitura Quanto à escola: 18 – Problemas relacionados à gestão do ponto de vista interno e da própria secretaria de educação 17 – Problemas de infraestrutura
Federal	03	5%	Do ponto de vista dos estudantes: 01 – Baixo nível de conhecimento dos alunos Quanto à escola: 01 – Carga horária elevada; diferentes disciplinas 01 – Pouco conhecimento pedagógico e didático sobre a modalidade e suas necessidades.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

Embora haja outros indicadores²³ para fundamentar a análise acerca das discrepâncias entre as condições de trabalho e da formação inicial e continuada dos docentes das escolas estaduais e federais investigadas, esse conjunto que acabamos de analisar é suficiente para caracterizar as acentuadas desigualdades existentes.

Tais desigualdades se refletem no cotidiano das escolas, pois os baixos salários impõem aos trabalhadores das redes estaduais a busca por complementação salarial na

²² A soma das respostas mais recorrentes pode ultrapassar o total porque para os que responderam sim, desdobramos a pergunta. Pedimos para que os docentes listassem as dificuldades relacionadas com os estudantes e as relacionadas com a própria escola.

²³ Carreira; regime de trabalho; segurança; outras dimensões da infraestrutura, dentre outras.

própria profissão docente (ou mesmo fora dela) em outra esfera pública ou na esfera privada, o que, evidentemente, pode comprometer a sua ação educativa. O elevado número de turmas dos docentes da Rede Estadual associado ao fato de que muitos trabalham em mais de uma escola, dificulta a possibilidade de trabalho coletivo e impede a dedicação de maior tempo ao planejamento e à execução das atividades educacionais, comprometendo sua qualidade. Nessa mesma direção, coopera a ausência de mais oportunidades de acesso a cursos de pós-graduação *stricto sensu*, essenciais para os profissionais que trabalham diretamente com a transmissão e a produção do conhecimento.

É óbvio que não se pode atribuir exclusivamente à falta dessas condições e aos próprios professores a responsabilidade pelo denominado fracasso educacional, posto que o processo formativo é fruto de múltiplas determinações, mas igualmente não se pode negligenciar o fato de que essas condições são parte significativa das determinações que constituem a totalidade do processo educacional.

4.2 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS DOS ESTUDANTES: O QUE DIZEM OS SUJEITOS

No Quadro 2.2.3 já apresentamos a distribuição dos estudantes, por escola e por rede (estadual e federal). A partir desse Quadro podemos identificar que, dos 1.014 participantes, 862 (85%) estudam em 10 escolas estaduais e 152 (15%) em 4 escolas da Rede Federal. Nesse mesmo ano, o percentual de matrículas na Rede Estadual, considerando toda a oferta no RN, foi de 78%, enquanto na Rede Federal alcançou 8% e na privada 14%, não tendo sido registradas matrículas no EM nas redes municipais do estado (BRASIL, 2017).

Tendo em vista uma caracterização mais detalhada, apresentamos a distribuição dos estudantes por tipo de EM frequentado e pela rede em que estudam no Quadro 4.2.1.

Para iniciar a análise, recorreremos à Tabela 2.2.2, onde já apresentamos a distribuição dos estudantes por faixa etária. A leitura dessa Tabela nos permite identificar que os estudantes da Rede Estadual estão mais concentrados na faixa etária de 15 a 17 anos (52%) e entre os da Rede Federal a concentração é entre 18 e 24 anos (60%). Essa pequena variação pode ser atribuída ao fato de a Rede Federal atuar apenas no EMI, cuja carga horária obrigatória é distribuída em 4 anos, enquanto na Rede Estadual o EM é de 3 anos. Vale acrescentar ainda que os participantes eram concluintes.

QUADRO 4.2.1 – Estudantes respondentes por escola e por tipo de EM frequentado

Rede	Escola	Tipo EM	Quantidade	Total/Escola
Estadual	Centro Educacional José Augusto	ProEmi	50	50
	Escola Estadual José Fernandes de Melo	Noturno	10	90
		ProEmi	80	
	Escola Estadual José Bezerra Cavalcanti	Diurno	36	36
	Escola Estadual Prof. Anísio Teixeira	Noturno	50	121
		ProEmi	71	
	Escola Estadual Professor Abel Freire Coelho	Diurno	134	134
	Escola Estadual Winston Churchill	ProEmi	91	91
	Escola Estadual Governador Walfredo Gurgel	Diurno	53	66
		Noturno	13	
	Instituto Vivaldo Pereira	EJA	19	58
Diurno		39		
Escola Estadual Presidente Roosevelt	Noturno	33	122	
	ProEmi	89		
Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire	Proeja	15	94	
	Integrado	79		
Federal	IFRN - Ipanguaçu	Proeja	18	18
	IFRN - João Câmara	Integrado	20	20
	IFRN - Natal Central	Integrado	28	28
	IFRN - Natal ZN	Proeja	19	86
		Integrado	67	
Total			1014	

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

Feita essa caracterização inicial dos sujeitos, passamos a apresentar as respostas às perguntas diretamente relacionadas às condições socioeconômicas e à trajetória acadêmica dos estudantes.

Sobre as condições socioeconômicas, recorremos à Tabela 2.2.4, na qual apresentamos o rendimento *per capita* das famílias em que estão inseridos os gestores, docentes e estudantes participantes da pesquisa, e à Tabela 2.2.5, em que proporcionamos informações sobre os rendimentos individuais desses sujeitos.

Nesse sentido, reiteramos que, nos dois casos (âmbitos estadual e federal), predomina como rendimento *per capita* familiar a faixa de 1 a 3 salários mínimos, enquanto em relação aos próprios rendimentos, a faixa amplamente predominante é de até 1 salário mínimo. Ou seja, entre os estudantes participantes da pesquisa provenientes das duas redes, a situação é homogênea quanto aos rendimentos auferidos, pois, tanto a

renda *per capita* declarada, quanto os rendimentos pessoais dos que declararam trabalhar, são muito semelhantes e muito baixos.

Perguntamos aos estudantes sobre o acesso à internet, a frequência e o propósito com o qual utilizam a rede. As respostas estão sintetizadas no Quadro 4.2.2.

QUADRO 4.2.2 – Acesso, frequência e finalidade do uso da internet segundo os estudantes respondentes, por rede

Rede	Acesso		Frequência					Finalidade (mais recorrentes)
	S	N	Diária	Semanal	Mensal	Out	NR	
Estadual	829 96%	33 4%	697	68	04	37	23	292 (34%) - Estudos, pesquisa e interação social 275 (32%) - Estudos e pesquisas 227 (26%) - Interação social
Federal	145 95%	07 5%	135	02	0	02	05	99 (71%) - Estudos, pesquisa e interação social 30 (21%) - Estudos e pesquisas 11 (8%) - Interação social

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

Quanto ao propósito do acesso, percebeu-se distinção entre os estudantes das redes estadual e federal, principalmente, no que se refere ao uso voltado para estudos, pesquisas e interação social, 71% na Rede Federal e 34% na Rede Estadual. Nos chama a atenção quando a análise incide apenas no uso exclusivo da internet para as redes sociais: 21% entre os alunos da Rede Estadual e 8% da Rede Federal.

Também perguntamos sobre a participação dos estudantes em atividades/projetos cujas ações ultrapassam os limites da sala de aula e a natureza dessas atividades, assim como a participação em grupos e a natureza desses grupos (Quadro 4.2.3 e Tabela 4.2.1).

QUADRO 4.2.3 – Participação dos estudantes respondentes em projetos/atividades e a natureza dessas atividades/projetos, por rede

Rede	Participação em projeto/atividade	
	Sim	Respostas mais recorrentes
Estadual	268 (31%)	168 (19%) - Gincanas, oficinas, palestras, aulas de campo, jogos etc. 100 (12%) – Mencionaram nomes de projetos específicos, predominando ProEmi e Pronatec.
Federal	78 (51%)	53 (35%) – Projetos, predominando projetos de iniciação à pesquisa nas áreas de biologia, química e informática. 25 (16%) – Atividades formativas, predominando bolsista; também foi mencionada a participação em atividades/cursos preparatórios para olimpíadas científicas como, por exemplo, História

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

TABELA 4.2.1 – Participação dos estudantes respondentes em grupos e a natureza desses grupos, por rede

Rede	Participação em grupos						
	Sim	Esportes	Estudo e literatura	Artes	Redes sociais	Grupos de jovens/ eventos bíblicos	NR
Estadual	166 (19%)	16 (10%)	65 (19%)	18 (11%)	28 (37%)	26 (16%)	15 (9%)
Federal	51 (34%)	-	43 (84%)	02 (4%)	03 (6%)	-	03 (6%)

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

Os dados apresentados no Quadro 4.2.3 e na Tabela 4.2.1 vão ao encontro do que apresentamos anteriormente. Revelam algumas diferenças entre os estudantes das duas redes investigadas. O percentual de participação em projetos ou atividades que ultrapassam os limites da sala de aula e da participação em grupos é mais elevado na Rede Federal (51% e 34%, respectivamente) do que na Estadual (31% e 19%, respectivamente). Nos dois casos, também podemos inferir que a natureza das atividades/projetos e dos grupos declarados pelos estudantes federais têm mais relação com processos formativos de maior profundidade acadêmica do que no caso da Rede Estadual.

Nesse sentido, podemos observar que, na Rede Federal, os projetos mencionados estão em sua maioria relacionados à iniciação científica. Na Rede Estadual, os dois projetos mencionados (ProEmi e Pronatec) não sinalizam na mesma direção. Enquanto o ProEmi, que integra o Pacto Pelo Fortalecimento do EM, objetiva materializar as DCNEM aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2012 (BRASIL, 2012), que estão

baseadas na concepção de formação humana integral, também se relacionam com processos formativos; o outro projeto mencionado, o Pronatec está pautado por uma concepção instrumental de formação humana, na qual o conhecimento é substituído pela pedagogia das competências.

No caso da participação em grupos, se reunirmos Estudo e Literatura, Esportes e Artes, considerando-os como grupos nos quais a participação tem maior potencial de contribuir para a qualidade dos processos formativos, 88% da participação dos estudantes da Rede Federal se concentrou nesse conjunto de grupos, enquanto, na Rede Estadual, o percentual foi 40%, sensivelmente menor. Cabe destacar a participação de 26% dos estudantes da Rede Estadual em grupos de jovens/estudos bíblicos.

Quanto à distribuição dos estudantes das escolas das duas esferas pelo turno em que estudam, não encontramos diferenças que justificassem alguma análise. Os percentuais são próximos nas redes estadual e federal, respectivamente: 33% e 34%, no turno matutino; 39% e 43%, no vespertino; 21% e 17%, no noturno. Esclarecemos que nos dois casos, houve pequeno percentual de sujeitos que não responderam a essa questão. Por isso, a soma dos percentuais nas duas redes não chega a 100%.

Quando questionados sobre as disciplinas que mais gostam e as que têm maior dificuldades de aprendizagem, os estudantes responderam conforme sintetizado no Quadro 4.2.4. Não incluímos as disciplinas das áreas técnicas dos seguintes tipos de EM: Integrado e Proeja, por duas razões. Primeiro, porque há um percentual pequeno de sujeitos nessas ofertas (25%) quando comparados com os demais tipos de EM; e, segundo, porque há um número muito grande de disciplinas técnicas face à variedade dos cursos abrangidos pela pesquisa.

Os estudantes das escolas estaduais responderam que gostavam mais de Português, seguida de Biologia, Matemática, Química, História e Física. Entretanto, cabe-nos observar que algumas dessas disciplinas também figuram entre as que eles declaram ter maior dificuldade de aprendizagem. Por exemplo, Matemática é a terceira colocada quanto à resposta “Mais gosta”, mas é a primeira no quesito “Tem maior dificuldade”. Química é a quarta em “Mais gosta”, mas é a terceira em “Tem maior dificuldade”.

Na Rede Federal, a situação é semelhante. Matemática é a primeira em “Mais gosta”, mas é a segunda em “Tem maior dificuldade”. Português é a quarta em “Mais gosta” e também a quarta em “Tem maior dificuldade”.

Isso nos permite concluir que não há correspondência entre a disciplina que “mais gosta” e a que tem menor dificuldade de aprendizagem, principalmente, quando se considera o conjunto dos sujeitos.

QUADRO 4.2.4 – Distribuição dos estudantes respondentes, segundo as disciplinas que mais gostam e as que têm maior dificuldade de aprendizagem, por rede

Disciplina	Rede Estadual		Rede Federal	
	Mais gosta	Tem maior dificuldade	Mais gosta	Tem maior dificuldade
Português	309 (1 ^a)	68 (8 ^a)	33 (4 ^a)	20 (4 ^a)
Biologia	290 (2 ^a)	91 (6 ^a)	43 (3 ^a)	17 (5 ^a)
Matemática	264 (3 ^a)	412 (1 ^a)	56 (1 ^a)	40 (2 ^a)
Química	240 (4 ^a)	273 (3 ^a)	20 (8 ^a)	47 (1 ^a)
História	227 (5 ^a)	105 (5 ^a)	51 (2 ^a)	09 (8 ^a)
Física	224 (6 ^a)	322 (2 ^a)	30 (5 ^a)	32 (3 ^a)
Geografia	194 (7 ^a)	76 (7 ^a)	16 (9 ^a)	11 (7 ^a)
Educação Física	135 (8 ^a)	04 (13 ^a)	07 (11 ^o)	-
Filosofia	132 (9 ^a)	37 (11 ^a)	08 (10 ^a)	06 (9 ^a)
Inglês	130 (10 ^a)	182 (4 ^a)	25 (6 ^a)	14 (6 ^a)
Sociologia	124 (11 ^a)	46 (10 ^a)	03 (12 ^a)	04 (10 ^a)
Espanhol	110 (12 ^a)	66 (9 ^a)	21 (7 ^a)	11 (7 ^a)
Artes	109 (13 ^a)	11 (12 ^a)	03 (12 ^a)	03 (11 ^a)

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

Com relação às disciplinas em que houve maior incidência em “Mais gosta” entre os estudantes da Rede Federal, percebemos que estão associadas às atividades e projetos nos quais esses estudantes participam, com destaque para os projetos de pesquisa e a participação dos estudantes nas olimpíadas científicas (Matemática, História e Biologia).

Em seguida, perguntamos sobre os motivos das dificuldades de aprendizagem, cujas respostas estão sintetizadas na Tabela 4.2.2.

TABELA 4.2.2 – Motivos das dificuldades de aprendizagem dos estudantes respondentes, por rede

Rede	Motivos das dificuldades de aprendizagem				
	Respostas mais recorrentes				
	Didática e interação	Falta de interesse	Formação prévia deficitária	Não sabe	NR
Estadual	312 (36%)	119 (14%)	205 (24%)	15 (2%)	211 (24%)
Federal	43 (28%)	36 (24%)	38 (25%)	-	35 (23%)

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores. (NR – Não respondeu)

A categorização do item Didática e Interação foi feita a partir de respostas como: “Algumas, são a metodologia dos professores”; “Não consigo compreender o raciocínio deles”; “No caso de Biologia, é o professor, não tem instrutura [sic] para planejar a aula e não explica bem”; “Não entendo o que o professor fala, falta de interação com professores”; “Problemas relacionados a afinidade pessoas e também a metodologia adotada”.

Quanto à falta de interesse, nos baseamos em respostas como: “Basicamente, falta de interesse na matéria”; “Desinteresse”; “Eu não gosto destas”; “Eu acho que é de mim mesmo eles explica explica é eu não [sic] emtendo”; “Não presto atenção.”.

Já, para chegar à categoria Formação Prévia Deficitária, utilizamos respostas como: “Muitos anos fora da sala de aula essa foi a segunda escola que eu frequento”; “Falta de conteúdo dos anos anteriores”; “Falta de base no ensino fundamental”; “Pouca base, dificuldade compreensão, ...”; “Péssima qualidade do ensino pré-ensino médio, nas escolas municipais”; “Não tenho uma base, tornando assim mais difícil”. Com relação aos motivos das dificuldades de aprendizagem não encontramos diferenças entre os estudantes das duas redes que justificassem análise específica, pois os percentuais são próximos para as categorias construídas a partir das respostas.

Questionamos aos estudantes se haviam sido reprovados e, em caso afirmativo, o número de vezes (Tabela 4.2.3). Inicialmente, cabe-nos destacar o elevado índice de reprovações nas duas esferas, estadual e federal. Em nossa amostra, o índice está superior ao dado geral, que foi de 16% para o Rio Grande do Norte, em 2016²⁴.

²⁴ Fonte: Observatório da Criança e do Adolescente. Disponível em: <<https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/ensino-medio/564-taxa-de-reprovacao-no-ensino-medio?filters=1,133;18,133>>. Acesso em: 20. dez. 2017.

TABELA 4.2.3 – Número e motivos das reprovações dos estudantes respondentes, por rede

Rede	Número de reprovações			Motivos			
	1 a 2	3 a 4	> 5	Processo formativo	Trabalho	Questões pessoais	NR
Estadual	230 (27%)	36 (4%)	04	42 (16%)	08 (3%)	94 (37%)	82 (44%)
Federal	32 (21%)	04 (3%)	-	14 (39%)	0	15 (42%)	07 (19%)

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

Dentre os motivos elencados, no que tange ao processo formativo, os estudantes destacaram, principalmente, os problemas relacionados às escolas, como problemas de infraestrutura, do professor (didática e interação). Nos chamou a atenção o fato de que, nas duas redes, a maior incidência de reprovação foi relativa a “Questões pessoais”. Sob essa categoria estão os seguintes motivos: doença, casamento, mudança de cidade, dentre outros. Entretanto, também estão aí incluídos aspectos que denotam certo grau de autorresponsabilização dos sujeitos: “a culpa é minha mesmo”, “não estudo”, “Raciocínio lento”, “Eu acho que é de mim mesmo...”, “Vem mais de mim ...”, “Os professores são bons, mas a dificuldade vem de mim”, “Não compreendo”, “é mais de mim mesmo”.

Os depoimentos revelam certa resignação dos sujeitos e autoculpabilização. Eles não conseguem perceber que “não estudo” ou “é mais de mim mesmo” é fruto de um processo de construção social, e não um processo natural, que impede que grande parte da população tenha acesso às condições mínimas para estudar. Por isso, “não estudo” pode não ser por opção, mas uma determinação das condições de vida. E o que é pior, ao não conseguir compreender a sociedade em que se encontra, a “vítima” se julga e se condena.

Ainda perguntamos aos estudantes acerca da adequação da infraestrutura das escolas para o desenvolvimento dos processos formativos. Dos respondentes da Rede Estadual, 36% responderam afirmativamente, enquanto, na Rede Federal, esse percentual foi de 84%. Em seguida lhes perguntamos sobre os 5 maiores problemas de sua escola. Nas respostas, os problemas relacionados à estrutura foram recorrentes nas duas esferas. As respostas estão sintetizadas e categorizadas no Quadro 4.2.5

QUADRO 4.2.5 – Categorização e quantificação dos principais problemas da escola que frequentam, segundo os estudantes respondentes, por rede

Dimensões	Rede Estadual	Rede Federal
Estrutura	1.162 (52%) Sala de aula (ênfase na climatização); banheiros sujos/quebrados; bebedouros (falta ou quebrado); merenda (falta ou de má qualidade); cadeiras (falta ou quebradas); falta de higiene/limpeza; computadores (falta ou quebrados); janelas, portas e telhado danificados; ausência de recursos para reparos e pequenas compras; prédios antigos e mal conservados; inexistência de biblioteca ou acervo insuficiente/desatualizado	219 (47%) Transtornos por causa de reformas constantes; estrutura mal planejada; falta de material nos laboratórios; má conservação do prédio.
Administração	545 (25%) Falta de organização das rotinas da escola como a distribuição do lanche; gestão autoritária/falta de interação com os estudantes; desorganização da escola; rigidez de normas; falta de recursos	136 (29%) Falta de organização; reformas constantes, obras inacabadas,
Processos Formativos	435 (20%) Falta de aulas por falta de professores das disciplinas; falta de laboratórios e de quadra; aulas monótonas e ruins; barulho nos corredores que atrapalham a concentração nas aulas; falta de didática dos professores; falta de paciência e empatia dos professores com os alunos; salas pequenas e mal conservadas; barulho externo interferindo nas aulas.	97 (20%) Rotatividade dos professores nas escolas; falta de didática dos professores; as mudanças constantes de horários; dificuldade na interação entre os professores e os alunos
Segurança e Transporte	69 (3%) Transporte escolar desorganizado; horários inconstantes; falta de segurança nos arredores da escola e no próprio interior; uso de drogas na escola	17 (4%) Falta de segurança no trajeto da escola ao ponto do ônibus; má localização da escola gera problema de segurança; uso de drogas na escola
Total ²⁵	2.211 (100%)	469 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

Em uma análise preliminar e quantitativa do Quadro 4.2.5, encontramos uma sensível aproximação entre as respostas dos estudantes das duas redes. Coincidem,

²⁵ O total de respostas é superior ao número de respondentes porque cada um podia citar cinco problemas.

inclusive, na hierarquização dos problemas. Ou seja, na visão dos respondentes, o principal problema das escolas está relacionado com a estrutura, seguido de administração, processos formativos e segurança e transporte.

Entretanto, quando saímos da superfície e mergulhamos na análise das vozes dos próprios sujeitos encontramos, em cada uma dessas dimensões, diferenças muito significativas entre os problemas elencados pelos sujeitos das duas redes.

Por exemplo, da dimensão mais mencionada, estrutura, enquanto, na Rede Federal, os estudantes mencionam transtornos decorrentes de constantes reformas, estrutura mal planejada e falta de material nos laboratórios, seus pares da Rede Estadual se referem à infraestrutura mais básica e essencial ao adequado funcionamento de uma escola. Faltam cadeiras, janelas, portas e telhado estão quebrados; não há bibliotecas ou as que existem estão funcionando em condições precárias; não há recursos para pequenos reparos/aquisições, dentre outros apresentados no Quadro 4.2.5.

Ao fazer esse mesmo movimento analítico nas outras dimensões de análise, ou seja, partir dela em direção aos motivos que a geraram, encontramos a mesma situação da dimensão Estrutura. Ou dito de outra forma, os problemas que afetam as escolas da Rede Estadual são muito mais básicos e, por isso, mais profundos do que os encontrados na Rede Federal.

Ao finalizar esta seção, podemos sintetizar afirmando que não há diferença significativa do ponto de vista socioeconômico entre os estudantes do EM das redes estadual do RN e a federal. Ao contrário, se utilizamos como critério os rendimentos das famílias em que estão inseridos ou os próprios rendimentos, no caso dos que trabalham, encontramos significativa homogeneidade para baixo. Os rendimentos não ultrapassam a faixa de até 3 SM, com forte predomínio da faixa de até 1 SM.

Por outro lado, diferenças que concorrem para desigualdades nos processos formativos foram encontradas em alguns aspectos da trajetória desses estudantes. Sobre a participação em atividades/projetos que vão além dos limites da sala de aula, embora os percentuais sejam próximos nas duas redes, na Rede Federal, predominam atividades/projetos que contribuem para o aprofundamento do acesso ao conhecimento como projetos de pesquisa e de extensão, fortalecendo a dimensão intelectual da formação. Situações semelhantes foram encontradas em outros itens analisados.

Esse quadro associado ao fato de que o acesso às escolas das redes estaduais é universal, o que, evidentemente, inclui a do RN, e o acesso à Rede Federal ocorre mediante rigorosa seleção pautada exclusivamente pelos conhecimentos adquiridos pelos

estudantes no ensino fundamental, nos permite concluir que seu ingresso ocorre por via da meritocracia, o que significa que o estado pratica uma espécie de darwinismo social: dentro de condições iniciais semelhantes, que sobrevivam os mais fortes.

4.3 PROGRAMAS E AÇÕES EM DESENVOLVIMENTO NO ENSINO MÉDIO DO RIO GRANDE DO NORTE: ANÁLISE DO QUE DIZEM OS SUJEITOS

Neste item, nos dedicamos a analisar o que dizem os sujeitos sobre as distintas formas como o EM é proporcionado no Rio Grande do Norte, no âmbito das escolas que constituem o campo empírico da pesquisa. As formas de oferta do EM encontradas nas 14 escolas pesquisadas foram: EM Propedêutico *regular* diurno (Diurno); o EM Propedêutico *regular* noturno (Noturno); o EM Propedêutico EJA (EJA); o EM Integrado *regular* (Integrado); o EM Integrado Proeja (Proeja); e o Programa EM Inovador (ProEmi).

Analisaremos as respostas de gestores, professores e estudantes sobre um conjunto de questões relacionadas à materialização das políticas de oferta do EM, por meio dos distintos programas e ações, considerando as redes federal e estadual e, no caso dos estudantes, considerando, também, o tipo de EM frequentado.

Retomaremos (com algumas repetições), de forma sucinta, questões de caráter mais geral sobre as condições socioeconômicas e de trabalho dos sujeitos envolvidos, posto que tais condições, mesmo que já tratadas nos itens precedentes, têm influência direta na forma como as distintas formas do EM se materializam nas escolas abrangidas pelo estudo.

No caso dos professores e gestores, analisaremos, inicialmente, as questões relacionadas com a escolaridade, incluindo cursos de pós-graduação; a questão salarial do ponto de vista pessoal e do rendimento familiar; e algumas situações do cotidiano escolar, como número de turmas dos professores e de escolas em que atuam os gestores.

Sobre a remuneração dos professores e gestores (Tabelas 2.2.4 e 2.2.5), conforme discutidos anteriormente, há diferença significativa entre os rendimentos dos que atuam na Rede Federal e na Rede Estadual.

Sendo assim, enquanto, na Rede Estadual, o rendimento familiar *per capita* dos gestores, na faixa de até 6 SM, foi de 68%; de 28%, entre 6 e 9 SM; de 6%, entre 9 e 12 SM, não havendo rendimentos superiores a 9 SM; na Rede Federal, 29% se encontravam na faixa de até 6 SM; 14%, entre 6 e 9 SM; e os 57% restantes acima de 9 SM.

No que se refere ao rendimento pessoal, as discrepâncias se ampliaram. Na esfera estadual, o rendimento pessoal dos gestores, na faixa de até 6 SM, foi de 88% e os demais 12% situaram-se entre 6 e 9 SM. Enquanto isso, na Rede Federal, nenhum se encontrava na faixa de até 6 SM; 21%, entre 6 e 9 SM; e os 79% restantes acima de 9 SM, faixa a partir da qual não houve gestores da Rede Estadual.

Com relação aos docentes, que já tratamos no item 4.2, o quadro é semelhante. Na Rede Estadual, o rendimento familiar *per capita*, na faixa de até 6 SM, foi de 75%; 11%, entre 6 e 9 SM; e 14%, acima de 9 SM. Na Rede Federal, 27% se encontravam na faixa de até 6 SM; 28%, entre 6 e 9 SM; e os 45% restantes, na faixa acima de 9 SM.

No que se refere ao rendimento pessoal, as discrepâncias também se ampliam, como ocorreu com os gestores. Na esfera estadual, o rendimento pessoal dos docentes, na faixa de até 6 SM, foi de 92%; 8% situaram-se entre 6 e 9 SM; e o mesmo percentual não respondeu, de forma que nenhum declarou receber mais de 9 SM. Enquanto isso, na Rede Federal, 33% se encontravam na faixa de até 6 SM; 28%, entre 6 e 9 SM; e os 39% restantes, acima de 9 SM.

Os dados analisados evidenciam claramente, que, tanto para os gestores como para os docentes da Rede Estadual, há uma concentração dos rendimentos do ponto de vista pessoal e *per capita* no limite de até 6M. Ainda recorrendo às Tabelas 2.2.4 e 2.2.5 constata-se incidência muito significativa na faixa de 1 a 3 SM, no caso do rendimento pessoal (41% para os gestores e 49% para os docentes). No caso da Rede Federal, a concentração é maior na faixa acima de 9 SM (79% para os gestores e 39% para os docentes). Destacamos ainda a incidência significativa nas faixas acima de 12 SM (50% na *per capita* e no rendimento individual, entre os gestores; e 26% na *per capita* e 20% no rendimento individual, entre os docentes).

Esses dados são coerentes com a realidade nacional. Não localizamos informações específicas sobre os rendimentos dos gestores, mas, no que concerne aos docentes das redes estaduais que atuam no EM, a nível de Brasil, 80% têm rendimento pessoal de até 5 SM, logo, apenas 20% têm rendimento superior. Na Rede Federal, esses percentuais se invertem. São, respectivamente, 14%, até 5 SM, e 86% acima de 5 SM²⁶.

Sobre a formação inicial (Tabela 2.2.3), na Rede Federal, todos os professores têm graduação. Na Rede Estadual, 94% são graduados e os demais 6% concluíram algum tipo de EM, sendo que, dentre eles, 1% fez o Normal/Magistério. Ainda sobre a formação

²⁶ Fonte: <http://qedu.org.br>. Acesso em: 10. jul. 2017

inicial, detectamos que, entre os professores da Rede Federal, apenas 53% são licenciados (os demais são tecnólogos ou bacharéis). Já, na Rede Estadual, esse percentual alcançou 72%. Esse é um dado preocupante, posto que a exigência para atuar na educação básica é a formação inicial em cursos de licenciatura²⁷.

A grande quantidade de professores não licenciados que atuam na educação profissional em geral e, em particular, na Rede Federal, é um problema histórico para o qual as soluções tentadas sempre tiveram caráter emergencial e de descontinuidade, tendo sido estudado por vários autores (OLIVEIRA, 2008 e 2012; MOURA, 2008 e 2014; MACHADO, L. 2008a e 2008b; SOUZA, 2012; KUENZER, 2011; INEP, 2008 dentre outros). Dessa maneira, explica-se, embora não se justifique, esse percentual de não licenciados no EMI que é, ao mesmo tempo, EM, portanto, educação básica, e EP.

No caso da Rede Estadual, embora o percentual de não licenciados seja menor, o quadro também é preocupante, pois esses profissionais atuam na educação básica sem formação específica para esse fim.

Infelizmente, esse é um quadro coerente com o panorama nacional, onde o percentual de licenciados entre os professores da educação básica é de 73,2%, segundo Censo da Educação Básica de 2016, embora 77,5% sejam graduados (BRASIL, 2017).

Esses dados evidenciam a desvalorização da profissão docente, locus no qual há grande permissividade para que profissionais sem habilitação legal possam atuar, algo impensável no caso de profissões com maior reconhecimento social e econômico.

É na formação continuada, mais especificamente, nos cursos de pós-graduação, que se manifesta de forma agressiva a desigualdade de oportunidades de acesso e de conclusão entre os gestores e os docentes da Rede Federal e da Rede Estadual.

Na Rede Estadual, 69% dos gestores declaram ter curso de pós-graduação. Não obstante, nenhum declarou ter realizado mestrado ou doutorado. Desses gestores, 66% são especialistas e 3% fizeram curso de aperfeiçoamento. Na Rede Federal, 79% são pós-graduados, percentual não muito maior do que o obtido na Rede Estadual. Entretanto, a desigualdade está no tipo de curso. Na esfera federal, foram 14,5% especialistas, 50% de mestres e 14,5% de doutores.

O quadro entre os docentes é semelhante. Na Rede Estadual, 64% dos docentes declararam ter curso de pós-graduação, dentre os quais, 52% são especialistas; 7%,

²⁷ A LDB nº 9.394/1996 permite que os concluintes do Curso Normal/Magistério atuem na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, embora essa seja uma questão polêmica.

mestres; e, apenas, 2% são doutores. Na Rede Federal, 95% declararam ser pós-graduados, sendo 30% especialistas, 55% mestres e 10% de doutores.

Esses dados são próximos do panorama nacional para os docentes que atuam no EM. Os dados nacionais nos informam que, dentre os docentes das redes estaduais, a soma de mestres e doutores alcança 3%, enquanto, na esfera federal, chega a 59%, sendo 44% mestres e 15% de doutores, muito próximo ao encontrado nos *campi* do IFRN abrangidos pela pesquisa²⁸.

Destacamos que a realidade das escolas da Rede Estadual de educação do RN investigadas nesta pesquisa, apresentaram percentual de mestres e doutores que, embora estejam abaixo dos da esfera federal, estão acima da média nacional para as redes estaduais.

Também buscamos analisar questões relacionadas com o volume de trabalho dos profissionais das duas redes investigadas, a partir do indicador número de turmas em que os profissionais atuam no EM, no caso dos docentes e, no que concerne aos gestores, o número de escolas em que trabalha.

As desigualdades de condições, nesses casos, também são importantes. No caso dos docentes da Rede Estadual, a quantidade de turmas por docente no EM é bem mais elevada. 59% atuavam em, pelo menos, 7 turmas, sendo que 47% tinham 10 ou mais turmas. Na Rede Federal, 95% atuavam em, no máximo, 6 turmas, sendo que 52% tinham até 3 turmas de EMI²⁹.

Em relação aos gestores, 100% dos vinculados à Rede Federal trabalham somente em uma escola. Já, na Rede Estadual, quase a metade (47%) declararam trabalhar em duas escolas.

Embora haja muitos outros indicadores para fundamentar a análise acerca das discrepâncias entre as condições de trabalho e de formação, especialmente a nível de pós-graduação, de gestores e de docentes nas escolas estaduais e federais investigadas³⁰, esses que acabamos de analisar a partir das informações proporcionadas pelos sujeitos, são

²⁸ Fonte: <http://qedu.org.br>. Acesso em: 10. jul. 2017

²⁹ Em relação aos professores da rede federal, precisamos considerar que vários deles também trabalham no ensino superior. Entretanto, têm poucas turmas. Dentre os 64 respondentes, 41 informaram que tinham turmas no ensino superior, sendo que 25 tinham uma turma, 10 atuavam em 2 turmas, 3 em três turmas, 2 em quatro turmas e um não informou. Dessa forma, mesmo considerando as turmas desses docentes no ensino superior, o quadro apresentado, praticamente, não sofre alterações.

³⁰ Carreira; regime de trabalho; infraestrutura física das escolas, incluindo, ausência ou deficiência de bibliotecas, laboratórios, espaços para o desenvolvimento de atividades artísticas, culturais e desportivas; climatização; segurança, dentre outras.

suficientes para caracterizar as acentuadas desigualdades no que se refere às condições de trabalho existentes nas escolas da Rede Federal e da Rede Estadual investigadas.

Essas desigualdades se refletem no cotidiano das escolas, pois os baixos salários impõem aos trabalhadores das redes estaduais a busca por complementação salarial na própria profissão docente (ou mesmo fora dela) em outra esfera pública ou privada, o que, evidentemente, pode comprometer a sua ação educativa. O elevado número de turmas dos docentes da Rede Estadual dificulta a possibilidade de trabalho coletivo e impede a dedicação de maior tempo ao planejamento e à execução das atividades educacionais, comprometendo sua qualidade. Nessa mesma direção, contribui a ausência de mais oportunidades de acesso a cursos de pós-graduação *stricto sensu*, essencial para o profissional que trabalha diretamente com a transmissão e a produção do conhecimento. O fato de que parcela significativa dos dirigentes da Rede Estadual trabalha em outra escola além daquela em que é gestor, evidentemente, compromete o tempo disponível para as atividades inerentes à administração escolar, e, em consequência, a qualidade dessa atividade essencial no espaço escolar.

É óbvio que não se pode atribuir exclusivamente à falta dessas condições e aos professores e gestores a responsabilidade pelo denominado fracasso educacional, posto que o processo formativo é fruto de múltiplas determinações, mas igualmente não se pode negligenciar o fato de que essas condições constituem parte significativa das determinações que constituem a totalidade do processo educacional.

Tratados esses aspectos mais gerais a respeito dos gestores e dos docentes, passamos a analisar questões mais especificamente relacionadas com os processos formativos no “chão da escola”.

Esclarecemos que, no caso dos gestores da Rede Estadual, não foi possível fazer a vinculação de cada um a um determinado tipo de EM posto que, em várias escolas, há a oferta de mais de um tipo categorizado nesta pesquisa. O mesmo ocorreu com os professores da Rede Federal já que, em alguns *campi*, eles atuam ao mesmo tempo no Proeja e no Integrado.

Com relação aos estudantes, destacamos que, em um primeiro olhar sobre os dados, detectamos certa homogeneidade entre alguns tipos de EM das escolas estaduais: Proeja, Noturno e EJA, todas oferecidas no turno noturno.

Nelas, observamos maior incidência de estudantes-trabalhadores de idades mais elevadas, 89% acima de 18 anos de idade, enquanto nos demais tipos, esse percentual é de 59,2%. Entre eles também há ligeira diferenciação salarial dentre os que informaram

trabalhar (para mais), de carteira assinada e de maior jornada de trabalho. Por exemplo, entre eles, 98% dos que trabalham informaram jornada diária de trabalho igual ou superior a 8 horas, enquanto no conjunto dos demais tipos apenas 4,5% declarou trabalhar 8 ou mais horas por dia. Aspectos que podem ser explicados pelo fato deles serem mais adultos, de modo que lhes são exigidas maiores responsabilidades com o rendimento familiar, de modo que estudam à noite porque trabalham o dia todo. Diante disso, doravante, decidimos agrupá-las sob a denominação de *Ofertas Noturnas*.

Nesse sentido, elaboramos o Quadro 4.3.1, no qual apresentamos a distribuição de docentes e estudantes por tipo de EM e por Rede.

QUADRO 4.3.1 - Quantitativo de docentes e de estudantes por rede e por tipo de EM

Rede	Tipo de EM	Docentes	Estudantes
		Quantidade	
Estadual	Diurno	22	262
	ProEmi	36	381
	Integrado	06	79
	<i>Ofertas Noturnas</i> ³¹ : Noturno, Proeja e EJA	42	140
	Não responderam	03	-
Total Estadual		109	862
Federal	Integrado	64	115
	Proeja		37
Total Federal		64	152
Total Geral		173	1014

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

Feitos esses esclarecimentos, passamos à análise. Perguntamos aos docentes se na escola de EM na qual atuava ele estava participando de Atividades/Projetos, além daquelas desenvolvidos na própria sala de aula? (envolvendo outras disciplinas e professores).

A incidência global de respostas sim e que mencionaram algum Projeto/atividade entre os docentes da Rede Estadual foi de 58%, enquanto, na Rede Federal, foi de 75%, conforme discutimos preliminarmente no item 4.1, a partir dos dados do Quadro 4.1.3. Passamos, então, a detalhar essa participação por rede e por tipo de EM.

³¹Agrupamentos das ofertas Noturno, Proeja e EJA, conforme discutido no item 4.2

No caso da Rede Estadual, entre os professores do Diurno (22), 7 informaram a participação em Projeto/Atividade, sendo quatro no Pacto³², e três no PIBID, um dos quais incluído entre os que declaram participar do Pacto. Entre aqueles que atuam no ProEmi, 18 (dos 36) professores afirmaram envolvimento em algum Projeto/Atividade, sendo que 12 informaram a participação em atividades do Pacto ou do ProEmi, dentre os quais, dois também participavam do PIBID. No caso do Integrado, 2 (de 6) declararam participar de Projeto/Atividade, sendo um de Gestão e outro de Pesquisa voltados para o ensino. Quanto aos docentes das *Ofertas Noturnas* (42), 20 declaram participar de algum Projeto/Atividade, sendo que 8 mencionaram o Pacto, mas nenhum fez referência ao PIBID.

O que podemos observar na Rede Estadual, a modo de síntese, é a significativa participação dos docentes em Projeto/Atividade relacionado com o Pacto em todos os tipos de EM abrangidos pela pesquisa, notadamente nas escolas do ProEmi. O Pacto anunciava dois grandes objetivos. O redesenho curricular do EM na direção de seu alinhamento com as diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) aprovadas pela Resolução CEB/CNE nº 2/2012 (BRASIL, 2012); a formação continuada dos professores do EM de acordo com as mencionadas DCNEM. Além disso, as DCNEM anunciam para o EM a concepção de formação humana integral.

Nessa direção, destacamos que o esforço desenvolvido no âmbito do Pacto no período de 2013 a 2016 foi muito significativo. Foi produzido material didático, amplamente utilizado na formação dos professores do EM das redes públicas estaduais em todo o país, conforme atestam os dados empíricos desta pesquisa, na rede de estadual de educação do RN³³.

Foram 12 cadernos em duas etapas. Etapa I: Ensino Médio e Formação Humana Integral, O Jovem como Sujeito do Ensino Médio, O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral, Áreas de conhecimento e integração curricular e Organização e Gestão democrática da escola. Etapa II: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática. O material foi desenvolvido por pesquisadores da área da

³² Portaria MEC nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, que institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação.

³³ Para conhecer mais, ver: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br>. Acesso em: 05. jun. 2016.

educação alinhados com a perspectiva da formação humana integral constante nas DCNEM.

A ideia central do Pacto era avançar na direção de materializar a concepção de formação prevista nas DCNEM em todos os tipos de EM oferecidos nas escolas públicas brasileiras, principalmente, das redes estaduais por meio do redesenho curricular dessa etapa e da formação dos professores. As dificuldades para sua materialização foram muitas, pois vários aspectos, como as condições materiais concretas de funcionamento das escolas e as condições de trabalho dos docentes, já discutidas anteriormente, impunham limitações à materialização do Pacto.

Além disso, no interior do próprio governo (2003-2016), essa perspectiva formativa não era consensual no período de realização da pesquisa de campo (2015 a 2016) em função da ampla coalizão que o sustentava, resultando em intensas disputas e movimentos contraditórios que ora sinalizavam para a educação como direito igualitário de todos e para uma concepção de formação humana emancipatória, ora para a educação como mercadoria e, portanto, submetida às determinações do mercado (MOURA, 2012, MOURA, 2013b; MOURA; LIMA FILHO, 2017). Não obstante, reconhecemos avanços no período em que se desenvolveram as ações do Pacto.

Infelizmente, as ações do Pacto foram descontinuadas ou redirecionadas após a conversão da MP nº 746/2017 na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que estabelece a Reforma do EM em direção oposta à concepção de formação humana integral. Ao invés disso, a atual lei que regula o EM nacional o submete à lógica das competências e habilidades para o atendimento aos interesses do mercado (MOURA; LIMA FILHO, 2017).

No que se refere às escolas da Rede Federal abrangidas pela pesquisa, a participação em algum Projeto/Atividade foi relatada por 48 dos 64 docentes. Houve clara mudança no tipo de Projeto/Atividade em relação aos docentes da Rede Estadual. Passaram a predominar os projetos de Pesquisa (42%) e de Extensão (42%), seguidos dos projetos integradores (12%), conforme discutimos preliminarmente no item 4.1.

Como síntese, podemos afirmar que é significativa a participação dos docentes em Projeto/Atividade nas redes estadual (48%) e federal (64%). Quanto à natureza dos Projeto/Atividade, na Rede Estadual predominam aqueles no âmbito do Pacto, com financiamento e indução do Governo Federal, demonstrando uma tentativa do ente nacional de avançar na direção de materializar a concepção de formação humana integral nos distintos tipos de EM oferecidos pelas redes estaduais, especialmente nas escolas

abrangidas pelo ProEmi, movimento que foi descontinuado após a entrada em vigor da Lei nº 13.415/2017.

No caso dos docentes da esfera federal, era predominante o envolvimento em projetos de pesquisa e de extensão, seguidos daqueles mais diretamente relacionados com o ensino. Inferimos que esse deslocamento ocorra pelo fato de no IFRN já existir um Projeto Político-Pedagógico (PPP) claramente definido, embora não plenamente materializado, de forma que os Projeto/Atividade desenvolvidos estão pautados, predominantemente, pelo PPP.

Fizemos perguntas semelhante aos gestores e aos estudantes. Na Rede Estadual, dentre os estudantes do Diurno, do ProEmi, do Integrado e das *Ofertas Noturnas*, responderam sim e especificaram algum Projeto/Atividade, respectivamente, 22%, 42%, 13% e 14%, considerando os quantitativos do Quadro 4.3.1. Foram mencionados Projeto/Atividade relacionados a distintos temas, como esporte, arte, cultura, lazer, estudos em disciplinas diversas, grupos religiosos etc. Entretanto, nos chamou a atenção, de forma positiva, a referência recorrente ao PIBID e ao ProEmi, entre os estudantes matriculados no Diurno e no ProEmi. Isso significa que as ações do Pacto chegaram nas escolas não apenas para os professores e para o redesenho curricular, como também para os estudantes (Quadro 4.2.3). No caso, dos estudantes do ProEmi, 50 dos que responderam sim e especificaram o nome do Projeto, mencionaram participação nesse Programa, o que representa 50%.

A referência ao PIBID, entre os estudantes do Diurno e do ProEmi também é muito significativa. Este é um Programa que aproxima as instituições formadoras dos professores da educação de suas escolas, contribuindo para a melhoria da formação dos futuros professores, dos professores que já atuam na educação básica e dos estudantes desse nível educacional. Infelizmente, esse também é outro Programa que vem sendo descontinuado pelo atual Governo Federal, apesar de estar contribuindo de forma significativa para a melhoria da qualidade da educação brasileira em todos os níveis.

Dentre os estudantes da Rede Federal, 78 (51%) responderam sim e especificaram algum Projeto/Atividade. Cabe-nos destacar que a participação dos estudantes do Integrado é bem mais elevada do que a dos discentes do Proeja e que a natureza dos Projeto/Atividade também é bem distinta. Enquanto entre os estudantes do Integrado a maior incidência é em Pesquisa e Extensão (37), o que representa 57% dos que disseram sim e especificaram algum Projeto/Atividade; entre os do Proeja os registros são mais difusos, sendo mencionados esporte, minicursos, palestras, orientação de TCC, dentre

outros significativos para o processo formativo. Entretanto, também foram mencionados cursos do Pronatec, em geral, de curta duração e descolados da concepção de formação humana integral prevista no PPP institucional.

Consideramos ainda que merece destaque a contribuição de um estudante do Proeja que respondeu sim e na indicação do Projeto/Atividade escreveu “O EJA ainda tem pouco espaço/oportunidade na instituição”. Essa é uma contribuição qualitativamente importante, pois evidencia a diferença como são acolhidos os sujeitos na Instituição em função do tipo de EM que frequentam. Ou seja, aqueles provenientes de uma trajetória escolar “esperada” e que concluiu o ensino fundamental na idade “própria”, sem interrupções, participa de Projeto/Atividade de caráter mais intelectual do que os do Proeja, provenientes de outra realidade educacional e socioeconômica.

Podemos sintetizar afirmando que a participação dos estudantes em Projetos/Atividades no EM Diurno e, principalmente, no ProEmi, foi significativa nas escolas da Rede Estadual e que, na Rede Federal, essa participação é mais significativa no Integrado do que no Proeja. Entretanto, a natureza da participação, na Rede Federal, nos cursos Integrados, tende a privilegiar mais a pesquisa e a extensão enquanto, na Rede Estadual, os Projeto/Atividade são mais dispersos, à exceção daqueles oriundos do Governo Federal, nomeadamente o Pacto e o PIBID, os quais vêm sendo descontinuados.

Entre os gestores estaduais, quando perguntamos, se na escola eram desenvolvidas Atividades/Projetos/Programas, 72% responderam que sim e especificaram algum, dentre esses, 61% relacionados com o Pacto/ProEmi e o PIBID, de forma semelhante às respostas dos docentes e estudantes da Rede Estadual.

No caso da Rede Federal, 79% dos gestores responderam que sim e especificaram algum Projeto/Atividade, dentre os quais também prevaleceram os mesmos mencionados pelos docentes e estudantes da mesma rede, ou seja, Pesquisa e Extensão.

Outra questão que dirigimos aos três grupos de sujeitos está relacionada com a infraestrutura física das escolas. Perguntamos: “A infraestrutura física desta escola é adequada às atividades de ensino e aprendizagem?”

Os percentuais de respostas afirmativas foram, para os sujeitos das redes estadual e federal, respectivamente, 56% e 100% (gestores); 51% e 95% (docentes); e 36% e 84% (estudantes). Esses dados gerais evidenciam que os sujeitos da Rede Estadual identificam muitos problemas na infraestrutura física das escolas comparando-se com o resultado da Rede Federal. Não obstante, visando estabelecer relações que também incluam os tipos de EM, desagregamos os dados relativos aos docentes da Rede Estadual e aos estudantes

das duas redes, posto que não foi possível fazer isso para os gestores nem para os docentes da Rede Federal, conforme explicado anteriormente.

No EM Diurno da Rede Estadual, os percentuais afirmativos com relação à infraestrutura física da escola foram, respectivamente, para docentes e estudantes, 59% e 35%. Para o ProEmi, esses percentuais foram 42% e 29%, respectivamente. Já para o Integrado, os resultados positivos alcançaram 67% e 43%. Finalmente, entre as *Ofertas Noturnas* as respostas afirmativas chegaram a 31% e 50%.

Aos que responderam não a essa questão, pedimos que especificassem os motivos, na expectativa de encontrar alguma relação mais estreita entre o tipo de EM frequentado na Rede Estadual e os problemas de infraestrutura. Não obstante, os problemas mencionados, que são muitos (ver Quadro 4.2.5), são recorrentes em todas as escolas, embora com intensidades distintas, conforme indicam os percentuais acima apresentados. Ou seja, não conseguimos estabelecer relação entre o tipo de EM oferecido pela escola e algum problema específico na infraestrutura. Categorizamos esses problemas em quatro grupos: falta de manutenção dos prédios (prédios antigos e mal conservados); falta de laboratórios, equipamentos e espaços para atividades artístico-culturais e desportivas; limpeza e lanche (merenda escolar) deficientes; problemas de climatização e desconforto auditivo (salas de aula próximas aos locais de práticas de esporte/educação física ou da rua).

Quanto à Rede Federal, o percentual de respostas afirmativas em relação à adequação da infraestrutura entre os professores foi de 95%; entre os estudantes do Proeja foi de 70%; e entre os estudantes do Integrado alcançou 89%.

Também perguntamos aos que responderam “não” em relação à adequação da infraestrutura das escolas federais. Apesar da baixa incidência de respostas negativas, agrupamos os problemas em categorias (2): necessidade de ampliar alguns espaços; falta de melhor planejamento na construção dos espaços, posto que as unidades estão constantemente em reforma.

Podemos sintetizar, afirmando que a infraestrutura física das escolas federais é significativamente mais bem avaliada pelos sujeitos que as utilizam do que fazem seus pares acerca das escolas estaduais, embora também haja problemas nessa esfera. Cabe aqui refletir sobre o fato de que o ambiente onde se desenvolvem os processos educativos, incluindo o processo de ensino-aprendizagem, deve proporcionar aos sujeitos envolvidos condições adequadas para sua plena realização. Um espaço em que os laboratórios, os equipamentos, as instalações etc. são inadequados ou insuficientes, em que a inadequada

climatização provoca desconforto térmico e onde a merenda é deficitária, ao invés de contribuir para o bom desenvolvimento da aprendizagem, pode comprometê-la.

Perguntamos aos estudantes, o que pretendiam fazer após a conclusão do EM.

As respostas estão sintetizadas na Tabela 4.3.2. Em seguida, analisamos essas respostas.

TABELA 4.3.2 – Quantitativo e percentual dos estudantes das redes estadual e federal, por tipo de EM frequentado, do que planejam fazer após a conclusão do curso (mundo do trabalho, curso técnico ou curso superior).

Rede	Tipo de ensino médio	Quant.	Mundo do Trabalho		Curso Técnico		Curso Superior	
			Nº	%	Nº	%	Nº	%
Estadual	ProEmi	381	101	26	74	19	311	82
	<i>Ofertas Noturnas</i>	140	39	28	37	26	88	63
	Diurno	262	66	25	63	24	204	78
	Integrado	79	17	21	13	16	74	94
	Total	862	223	26	167	19	677	78
Federal	Integrado	115	34	30	05	04	112	97
	Proeja	37	11	30	11	30	31	84
	Total	152	45	30	16	10,5	143	94

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

Inicialmente, é importante esclarecer que os estudantes podiam registrar mais de uma opção. Sendo assim, o somatório do quantitativo de respostas para cada situação pode ultrapassar o total de sujeitos de um determinado tipo de EM.

Com relação ao que os estudantes pretendem fazer após a conclusão do EM, o percentual dos que pretendem ingressar no mundo do trabalho é muito próximo em todas as ofertas investigadas nas esferas estadual e federal (entre 20% e 30%). No que concerne aos que pretendem fazer curso técnico, excluindo-se os do Integrado que já o fazem, nos chamou a atenção o percentual de estudantes do Proeja/Rede Federal que pretendem fazer outro curso técnico (30%). Isso pode ser indicador de algum grau de insatisfação com o curso, mas que não conseguimos captar na investigação. Afora isso, encontramos o percentual mais elevado nas *Ofertas Noturnas* e no Diurno, precisamente aqueles que revelaram menor expectativa de ingressar no ensino superior.

Ressaltamos como achado importante da investigação que predomina entre os respondentes, o interesse de fazer curso superior em todos os tipos de EM frequentados, com percentuais bastante elevados em relação às outras expectativas já mencionadas. Diante disso, aprofundaremos a discussão acerca dessa expectativa majoritária e legítima de acesso ao ensino superior.

Infelizmente, essa intenção expressa pela absoluta maioria dos estudantes não implica em sua concretização. Na verdade, os dados oficiais mostram que, para a maioria desses sujeitos, a expectativa será frustrada, posto que a taxa líquida de escolarização no ensino superior brasileiro era de 18%, em 2015; a bruta, 35%³⁴; e a Meta 12 do PNE 2014-2024 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 [...]”. 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 12, dificilmente, será alcançada em razão do EC 95/2016, que limita os investimentos públicos nas áreas sociais, o que inclui a educação, nos próximos 20 anos (AMARAL, 2016).

Sobre esse movimento que tende a se materializar nos próximos anos, Amaral (2016, p. 653) conclui, sobre os efeitos da EC nº 95 que “o PNE estará ‘morto’ e o poder é de total ‘destruição’”.

Retomando, agora, a análise da Tabela 4.3.2, encontramos que, apesar de a maioria dos estudantes terem declarado a intenção de fazer um curso superior, há diferenças significativas entre as redes e o tipo de EM cursado. Os estudantes das *Ofertas Noturnas* da Rede Estadual (EJA, Proeja e Noturno) são os que têm menor expectativa de prosseguir os estudos em nível superior (63%), enquanto 97% e 94%, respectivamente, dos estudantes do Integrado da Rede Federal e da Rede Estadual disseram que pretendem cursar o ensino superior.

Também são elevados os percentuais dos estudantes do Proeja da Rede Federal (84%) e do ProeEmi da Rede Estadual (82%). Assim, é possível verificar que os estudantes atendidos por algum Programa ou tipo diferenciado de EM têm maior expectativa de ingressar no ensino superior do que os estudantes da oferta de maior matrícula, o Diurno da Rede Estadual (78%). Se por um lado, isso sinaliza que os estudantes atendidos por esses programas se sentem mais motivados e preparados para prosseguir os estudos em nível superior, por outro lado nos alerta para o fato de que tais ofertas não são de caráter universal. Ao contrário, são para poucos. Precisamos ressaltar que, no nosso campo empírico, o número de estudantes da Rede Estadual no ProEmi é superior ao da oferta Diurna. Não obstante, ao considerar a matrícula total, a quantidade de estudantes que frequentam a oferta Diurna é amplamente majoritária. Por exemplo, em

³⁴ Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/12-ensino-superior>>. Acesso em: 06. nov. 2017.

2013, ano em que se iniciou a pesquisa, o RN tinha 436 escolas de EM, mas apenas 58 ofereciam o ProEmi³⁵.

Outro dado sobre o caráter focal dos programas é a matrícula total no Integrado da Rede Federal, tipo de EM no qual existe a maior expectativa dos estudantes pelo acesso ao ensino superior. No Rio Grande do Norte, dados do censo da Educação Básica de 2016 revelam que a matrícula total do EM foi de 126.545, dessas, apenas 10.642 (8,4%) se encontravam no Integrado proporcionado pela Rede Federal (BRASIL, 2017).

Ainda com relação à matrícula, não localizamos dados no Censo da Educação Básica, na Secretaria Estadual de Educação do RN ou em qualquer outra fonte, que especifique, separadamente, a matrícula do Diurno, Noturno e ProEmi. Entretanto, a Rede Estadual do RN tinha 268 escolas em que ofereciam EM³⁶, das quais 50³⁷ (18%) o faziam por meio do ProEmi, segundo quadro disponível no sítio da SEEC-RN³⁸. Esse indicador confirma que a absoluta maioria das escolas oferece o EM Noturno e o EM Diurno, ofertas nas quais os estudantes têm menor expectativas de acesso ao ensino superior.

Isso nos permite concluir que os programas em ação, analisados nesta pesquisa, são decisivos quanto às expectativas das possibilidades futuras dos estudantes em relação à trajetória acadêmica e profissional. Por outro lado, também concluímos que apesar de sinalizarem para alguns aspectos positivos, tais programas não são destinados a todos, de forma que não contribuem para que se prossiga na direção de garantir o direito igualitário de todos à conclusão do EM com qualidade socialmente referenciada. Ao invés disso, o sistema educacional, inclusive na esfera pública, produz certa hierarquização entre as ofertas, a qual representamos para os tipos de EM abrangidos pela pesquisa na Figura 4.3.1.

Nesse sentido, é fundamental avançar na construção de políticas públicas de caráter universalizante. Infelizmente, o atual movimento em curso na sociedade brasileira opera em sentido contrário, conforme prevê a nova Reforma do EM decorrente da Lei nº 13.415/2017.

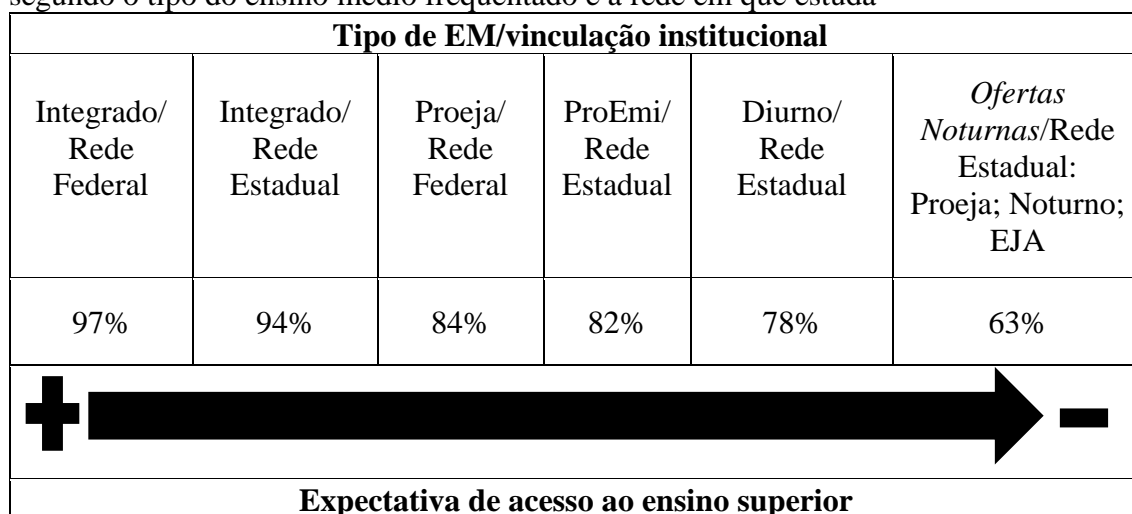
³⁵ Fonte: <http://qedu.org.br>. Acesso em: 10. jul. 2017.

³⁶ Disponível em http://www.qedu.org.br/estado/120-rio-grande-do-norte/censo-escolar?year=2016&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=> Acesso em: 06. nov. 2017.

³⁷ Cabe-nos destacar que, em 2013, era maior o número de escolas que ofereciam o EM por meio do ProEmi (58)

³⁸ Disponível em: <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/doc/DOC000000000133984.PDF>. Acesso em: 06. nov. 2017.

FIGURA 4.3.1 – Expectativa dos estudantes do RN de acesso ao ensino superior, segundo o tipo do ensino médio frequentado e a rede em que estuda



Na mesma linha do questionamento formulado aos estudantes, perguntamos aos gestores e aos docentes sobre sua visão acerca do que projeta para os estudantes o tipo de EM oferecido na escola em que atuam em relação à continuidade de estudos, à inserção no mundo do trabalho e a uma efetiva participação na sociedade do ponto de vista político, cultural, econômico e social, na perspectiva da formação humana integral (FHI). Também lhes perguntamos sobre a compreensão deles acerca do significado de formação humana integral (CIAVATTA, 2005; MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015). Sobre isso, as respostas foram sintetizadas na Tabela 4.3.3.

TABELA 4.3.3 – Compreensão dos gestores e dos docentes das redes estadual e federal sobre a concepção da formação humana integral

Sujeitos	Compreensão dos docentes sobre formação humana integral	Rede Estadual		Rede Federal	
		Quant.	%	Quant.	%
Gestores	Demonstraram compreender	19	59	12	86
	Demonstraram não compreender ou tangenciaram o tema	05	16	01	07
	Não responderam	08	25	01	07
	Total	32	100	14	100
Docentes	Demonstraram compreender	10	09	12	19
	Demonstraram não compreender ou tangenciaram o tema	43	40	34	53
	Não responderam	56	51	18	28
	Total	109	100	64	100

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

No que se refere aos docentes, foi muito baixo o nível de conhecimento demonstrado sobre a concepção de FHI entre os docentes da Rede Estadual (9%) e da Rede Federal (19%), sendo um pouco maior no âmbito federal. Destacamos, ainda que 51% dos professores da Rede Estadual não responderam à pergunta. Construímos a Tabela 4.3.3 a partir de respostas como “Não compreendo”, “Não entendi”, “Não sei dizer”, “Nada”, “Formar o cidadão. Não sei” “???””, “Que o ser está habito [sic] para exercer sua cidadania e que está apropriado aos conhecimentos e habilidades consideradas para atuar com eficiência nos setores produtivos”, “Formação humana integral capacita o sujeito para ser competente no trabalho”, “Eu entendo como uma forma de educação que seja capaz de preparar”, dentre outras que revelam a não compreensão do tema ou outras como “Formação humana integral pra quem? Seus filhos estudam na rede privada”, que se afastam do que foi questionado.

Também houve respostas que denotaram a compreensão acerca do conceito explorado ou uma aproximação a ele: “Um trabalho omnilateral, onde todas as faces de conhecimento tentam ser trabalhadas, focando não apenas a formação técnica, mas cidadã”, “Formação humana integral: dar conta das mais variadas oportunidades: cultura, sociedade, política, econômica.”, “Que forma o aluno de maneira geral contemplando todas as áreas de formação mental e física”, “Formação humana integral completa todas as esferas do humano”, “Preparação dos sujeitos para atuação nas esferas social, mundo do trabalho, prosseguimento nos estudos”. Não obstante, conforme sintetizado na Tabela 4.3.3, no caso dos docentes, prevaleceram as respostas em branco, as que indicam a não compreensão ou as que sugerem o afastamento do tema.

Em relação aos gestores, o quadro é bem diferente. Entre eles, 59% da esfera estadual e 86% da federal demonstraram bom nível de compreensão sobre a concepção de FHI. Predominaram respostas como “Formação integral: Compreensão completa e integral das relações sociais e de produção para a vida política e artística”, “Formação humana integral: É o acesso, por parte do indivíduo, aos materiais necessários para a formação ética, social, política e cultural”, “FHI: uma educação que contemple todos os aspectos do ser, que forme um profissional voltado para coletividade e com ética”, “Formação humana integral como sendo completa em sentido de ética, trabalho e conhecimento científico”, “Formação observando todos os aspectos do ser humano: físicas, sociais, econômicas, culturais, etc.”, “É a formação do ser humano nos diversos aspectos: social, emocional, intelectual, físico etc.”, “Pressupõe acesso ao conhecimento nas áreas, de modo a desenvolver um cidadão ético, solidário e politizado”.

Apesar dessa predominância, também houve respostas como “Tanto uma como a outra são tão abrangentes que fica até difícil separadamente”, “A formação humana apropriada o indivíduo ter um caráter diferenciado dos outros” ou “É uma expressão muito abrangente que geralmente não é atingida; Depende da situação. Acho que é uma sugestão para presidiários, estágio remunerado”, que revelam afastamento do tema da pergunta ou desconhecimento do conceito explorado.

A respeito da projeção dos gestores e docentes sobre as trajetórias dos estudantes após conclusão do EM, as respostas estão agrupadas nas Tabelas 4.3.4 e 4.3.5, respectivamente para os gestores e para os docentes.

TABELA 4.3.4 – Projeção dos gestores das redes estadual e federal sobre a trajetória dos estudantes após a conclusão do EM.

Projeção dos Gestores	Rede Estadual		Rede Federal	
	Quant.	%	Quant.	%
Forma Humana Integral (efetiva participação social, política e econômica)	02	06	05	36
Formação para inserção no trabalho	02	06	01	07
Formação para continuidade dos estudos em nível superior	17	53	-	-
Tangenciaram o assunto ou não responderam	11	35	08	57
Total	32	100	14	100

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

TABELA 4.3.5 – Projeção dos docentes das redes estadual e federal sobre a trajetória dos estudantes após a conclusão do EM.

Projeção dos docentes	Rede Estadual		Rede Federal	
	Quant.	%	Quant.	%
Forma Humana Integral (efetiva participação social, política e econômica)	18	16	18	28
Formação para inserção no trabalho	27	25	21	33
Formação para continuidade dos estudos em nível superior	25	23	14	22
Tangenciaram o assunto ou não responderam	39	36	11	17
Total	109	100	64	100

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

A análise das informações apresentadas nas Tabelas 4.3.4 e 4.3.5 é complexa, pois nos demanda interpretar e sopesar o próprio sentido que os gestores e os docentes conferem à formação que eles proporcionam aos estudantes. Por isso, ressaltamos que a análise seguinte é limitada pela capacidade interpretativa e analítica dos pesquisadores

em relação a captar a compreensão dos sujeitos, a partir da resposta de questionários, mesmo que as perguntas/respostas analisadas sejam abertas.

Feito esse esclarecimento, destacamos ainda que centraremos a análise, principalmente, nas respostas aos itens “Formação humana integral ...” (FHI) e “Tangenciaram ...”.

O primeiro por compreender que as respostas destinadas à “Formação para inserção no trabalho” e “Formação para a continuidade de estudos em nível superior” não são contrárias à FHI, mas partes dela. Embora seja preciso evidenciar que a soma das duas não corresponde à FHI, pois, para além desses horizontes estanques, essa formação prevê a efetiva participação política, social e econômica, logo ultrapassa cada uma delas separadamente, assim como a soma das duas.

Entretanto, pensar que a trajetória futura dos concluintes do EM pode incluir a inserção no mundo do trabalho ou a continuidade estudos em nível superior não nega a FHI.

Com relação ao outro item ao qual dedicaremos maior esforço analítico, ou seja, “Tangenciaram ...”, justificamos pela gravidade do que significa, ao nosso ver, que um gestor ou docente não projete futuro algum para seus estudantes ou opte por não fazê-lo.

No que concerne à Tabela 4.3.4, é preocupante o fato de que apenas 6% dos gestores da Rede Estadual projetem para os estudantes das escolas investigadas a FHI como horizonte formativo, principalmente, porque a maioria desses sujeitos (59%, Tabela 4.3.3) demonstraram algum nível de conhecimento sobre esse conceito. Isso nos permite inferir que eles compreendem o significado da FHI, mas opinam, majoritariamente, que ela não está no horizonte da formação dos estudantes das escolas nas quais são dirigentes.

Ainda sobre a Tabela 4.3.4, as respostas dos gestores da Rede Federal revelam a mesma preocupação que evidenciamos em relação aos seus pares da Rede Estadual, embora que em menor intensidade. Assim, enquanto 86% deles demonstraram conhecimento do conceito de FHI (Tabela 4.3.3), apenas 36% projetaram essa perspectiva formativa para os estudantes das escolas em que atuam.

Igualmente inquietante é a elevada incidência de “Tangenciaram o assunto ou não responderam” entre os gestores estaduais (35%) e federais (57%), principalmente, os que não responderam. A não resposta pode ser, fundamentalmente, por dois motivos: não saber o que dizer ou *optar* por não fazê-lo. Trataremos especificamente do que significa *optar* por não responder.

Compreendemos que essa *opção* está relacionada de forma negativa com um dos pressupostos fundamentais do compromisso de classe inerentes aos profissionais da educação comprometidos, do ponto de vista ético-político, com a consciência de ser um trabalhador que está participando da formação de outros trabalhadores e, portanto, de sua posição na luta de classes.

Nesse contexto, diante da hegemonia do capitalismo que submete toda a sociabilidade humana a relações de mercado, o trabalhador se situa entre a desistência e a resistência a essa opressão e, muitas vezes, acaba por desistir em vez de resistir.

Sobre isso, recorreremos a Kuenzer (2011), para quem

[..] as relações de dominação, presentes na sociedade e no trabalho, podem gerar, contraditoriamente, reações de desistência, aqui entendidas como perda de sentido do trabalho e descompromisso com a organização em que atuam e com os destinatários de seu trabalho (Codo, 1999), e comportamentos de resistência, no sentido crítico-emancipatório (Giroux, 1986), ou seja, como espaço de luta contra-hegemônica. (KUENZER, 2011, p.681)

Então, como os dirigentes das escolas também são trabalhadores submetidos à racionalidade do capital que submete a educação à lógica do mercado, muitas vezes, atuando, em escola em que faltam condições materiais concretas para o adequado funcionamento, a desistência é uma possibilidade e um risco real. Ao assumir essa postura, o profissional não está se enxergando como pertencente à mesma classe de quem ele está formando e, nesse sentido, *opta* por não se preocupar com o horizonte dessa formação. *Desiste*.

Tratando agora da Tabela 4.3.5, onde apresentamos a visão dos docentes sobre o horizonte que projeta o EM para os estudantes das escolas em que atuam, há uma diferença importante. Enquanto a análise dos gestores partiu do fato de que eles evidenciaram, majoritariamente, compreensão sobre o conceito de FHI, os docentes não evidenciaram tal compreensão (Tabela 4.3.3). Ao contrário, apenas 9% dos docentes estaduais e 19 entre os federais demonstraram compreender o significado de FHI. Apesar dessa diferença, em linhas gerais, podemos reproduzir para os docentes, as análises que acabamos de desenvolver para o caso dos gestores (Tabela 4.3.4).

Finalmente, analisaremos as respostas dadas pelos estudantes a duas questões que julgamos essenciais e seus desdobramentos. Perguntamos pela renda mensal *per capita* familiar e se eles trabalhavam. Nesse último caso, para as respostas afirmativas, houve também outros questionamos: qual a remuneração, se tinha carteira assinada e que

atividade laboral desenvolvia. O objetivo desse conjunto de questionamento era buscar o estabelecimento de interrelações entre as condições socioeconômicas, o tipo de EM frequentado e a rede em que estudava (estadual ou federal).

Retomamos, então, a Tabela 2.2.4, em que apresentamos a renda familiar *per capita* de gestores, docentes e estudantes. A partir desse quadro, constatamos entre os estudantes que responderam ao questionamento, que os rendimentos estão todos situado(s) no limite de até 3 SM tanto na Rede Federal como na estadual. Ressaltamos ainda que predomina, nas duas redes, a faixa de até 1 SM, 74%, na estadual, e 72,5%, na federal. Esses dados merecem reflexão, posto que a imagem que se tem na sociedade é de que há certa elitização das escolas da Rede Federal. Evidentemente, o que foi encontrado não pode ser generalizado para todo o estado do Rio Grande do Norte porque o estudo não tem caráter censitário³⁹.

Entretanto, é indicativo que a representação de que os estudantes da Rede Federal são provenientes de famílias com poder econômico mais elevado do que os das redes estaduais pode não ter base científica, merecendo, então, que essa temática seja mais aprofundada por meio de estudos que possam aprofundá-la e fundamentá-la. Nesse sentido, indicamos que tal estudo pode ser um dos desdobramentos desta pesquisa. Tampouco, encontramos diferença significativa de rendimento familiar quando consideramos o tipo de EM seja ele na esfera federal ou na estadual. Dessa forma, para as escolas investigadas não foi possível estabelecer relação entre renda familiar e tipo de EM ou ao fato de a escola ser estadual ou federal.

Partimos, então, para a análise das respostas à pergunta sobre a condição de trabalhador dos estudantes. A Tabela 4.3.6 resume as informações obtidas sobre a condição de trabalhador dos estudantes respondentes.

³⁹ Era nosso objetivo fazer um estudo de caráter censitário, entretanto, não conseguimos encontrar no INEP, IBGE, PNAD, Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte ou quaisquer outras fontes, dados desagregados correspondentes aos estudantes conforme a tipificação do EM já apresentada (rendimento dos estudantes trabalhadores e de suas famílias; idade; tipo de atividade remunerada que desenvolvem; tipo de vínculo, com carteira assinada ou não; jornada de trabalho, faixa etária, dentre outros). Em razão dessa dificuldade e na impossibilidade de alcançar a todas as escolas, decidimos fazer o estudo com a amostra já caracterizada. Informamos ainda que, segundo o Censo da Educação Básica 2016 (BRASIL, 2017), a matrícula total do ensino médio, no Rio Grande do Norte, foi de 126.545, sendo 109.376 na esfera pública. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> >. Acesso em: 05. dez. 2017.

TABELA 4.3.6 – Instituições, quantitativo de estudantes participantes da pesquisa por escola e condição de trabalhador

Instituições		Est.	Total	Trabalham durante o EM		
				Sim	Não	NR
Rede Estadual	Escola Estadual Prof. Anísio Teixeira	121	862 (100%)	226 (26,2%)	622 (72,1%)	15 (1,7%)
	Escola Estadual Winston Churchill	91				
	Escola Estadual Professor Abel Freire Coelho	134				
	Escola Estadual José Bezerra Cavalcanti	36				
	Escola Estadual Presidente Roosevelt	122				
	Instituto Vivaldo Pereira	58				
	Escola Estadual Governador Walfredo Gurgel	66				
	Escola Estadual José Fernandes de Melo	90				
	Centro Educacional José Augusto	50				
	Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire	94				
Rede Federal	IFRN - Natal Central	28	152 (100%)	40 (26,3%)	110 (72,4%)	02 (1,3%)
	IFRN - Natal ZN	86				
	IFRN - João Câmara	20				
	IFRN - Ipangaçu	18				
Total Geral			1014 (100%)	266 (26,2%)	732 (72,1%)	17 (1,7%)

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

A partir da Tabela 4.3.6, podemos constatar que, quando expressa em termos percentuais, a quantidade de estudantes que declarou trabalhar enquanto cursava o EM é muito próxima entre a Rede Federal e a estadual, 26,3% e 26,2%, respectivamente. Mais uma vez, não encontramos especificidade, em relação à condição de trabalhador, entre os estudantes das duas esferas investigadas.

Na busca por identificar tais peculiaridades, perguntamos aos estudantes-trabalhadores qual seus rendimentos mensais e se tinham carteira assinada. As respostas estão sintetizadas na Tabela 4.3.7.

TABELA 4.3.7 – Quantidade e percentual de estudantes do EM, por tipo de EM e por rede, que declararam trabalhar com carteira assinada e rendimentos auferidos, em salários mínimos (SM).

Instituição	Tipo de EM	Trabalham e declaram renda própria	Carteira assinada	Renda própria (SM)		
				Até 1	De 1 a 3	NR
Rede Estadual (10 Escolas investigadas)	<i>Ofertas Noturnas</i>	82 (59%)	37 (45%)	58 (71%)	24 (29%)	03
	Diurno	62 (24%)	23 (37%)	59 (95%)	03 (5%)	10
	Integrado	28 (40%)	04 (14%)	28 (100%)	-	12
	ProEmi	25 (7%)	11 (44%)	23 (92%)	2 (8%)	03
Rede Federal (4 <i>campi</i> investigados)	Integrado	22 (19%)	01 (4%)	21 (95%)	01 (5%)	05
	Proeja	11 (30%)	04 (36%)	09 (82%)	02 (8%)	02

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

Ao analisar os dados da Tabela 4.3.7, constatamos que a incidência percentual na faixa de rendimentos de Até 1 SM é superior a 71% em todos os casos e que, entre os estudantes do Integrado da Rede Estadual, esse percentual alcança 100%. Isso desvela a baixa condição salarial da classe trabalhadora, especialmente da juventude⁴⁰, faixa etária em que se situa a absoluta maioria dos sujeitos deste estudo.

Ressaltamos que apenas dentre os estudantes-trabalhadores das *Ofertas Noturnas*, há percentual significativo na faixa de 1 a 3 SM (29%). Quanto a isso, cabe-nos destacar que poderíamos estar diante de uma contradição, pois os estudantes-trabalhadores que estudam à noite geralmente, apresentam maiores dificuldades do que os demais, principalmente, daqueles que apenas estudam, predominantes nos turnos diurnos.

Entretanto, nesta parte do estudo, estamos tratando apenas de estudantes que declararam trabalhar enquanto cursavam o EM, de forma que, nos estudantes do diurno, há maior incidência de trabalho parcial, o que explica os menores rendimentos, quando comparados aos das *Ofertas Noturnas*.

Outro aspecto importante a analisar é a condição de ter a carteira assinada. Neste item, um primeiro olhar também sinaliza para o predomínio da precarização das relações

⁴⁰ Apesar de compreendermos que o conceito de juventude não pode se restringir à faixa etária, neste estudo, que não tem como objeto estudar as juventudes em toda a sua complexidade, vamos considerar jovens aqueles de idade entre 18 e 29 anos.

de trabalho, pois, mesmo no caso dos estudantes-trabalhadores das *Ofertas Noturnas*, em que há a *melhor* situação salarial, o índice de carteira assinada é de 59%. Não obstante, dada à especificidade dos sujeitos da pesquisa, estudantes-trabalhadores do EM, 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 EB, por volta dos 18 anos de idade.

Já realizamos essa discussão anteriormente e assumimos a defesa de que é necessário avançar na direção de que todos tenham o direito de somente estudar até a conclusão da EB, em um sistema educacional orientado pela perspectiva da formação humana integral. Nesse sentido, recorremos ao diálogo com Nosella, que afirma:

Para nós, a grande questão é a seguinte: como priorizar na escola média brasileira a dimensão da formação para a autonomia, quando a liberdade para a maioria é tão exígua? Como proteger o direito dos adolescentes a um tempo justo de “indefinição profissional ativa e heurística”, quando, de um lado, a minoria de jovens da classe dirigente usufrui de inúmeros anos de formação e “indecisão” profissional, enquanto, de outro lado, a imensa maioria para sobreviver é forçada a uma definição profissional precoce? A resposta a essa problemática passa pela luta política que visa tornar a sociedade mais justa e igualitária e, ao mesmo tempo, pela defesa de concepções e práticas pedagógicas que fortaleçam o ensino médio unitário não profissionalizante e para todos. (NOSELLA, 2011, p. 1062).

Concordamos com os princípios defendidos pelo autor, entretanto, a dura realidade exige dos filhos da classe trabalhadora que, na busca pela produção material da existência, muitos desses jovens precisem contribuir com a renda familiar muito cedo, não raras vezes, sem *carteira assinada* e em atividades vinculadas ao trabalho simples e mal remunerado. Ratificamos nossa compreensão de que, para eles, o EMI fundamentado na perspectiva da formação humana integral é uma alternativa necessária e viável.

Retomaremos à problemática associada à *carteira assinada*, ao analisarmos os dados da Tabela 4.3.8, a partir do qual discutiremos outras determinações vinculadas às especificidades dos estudantes que declararam trabalhar enquanto cursam o EM.

Por enquanto, sintetizando a análise da Tabela 4.3.7, não há elementos que atestem a existência de relações específicas entre os rendimentos recebidos pelos estudantes-trabalhadores e determinado tipo de EM cursado ou com a instituição em que estudam. Em outras palavras, todos, independentemente da escola na qual estão matriculados e do tipo de EM em que estudam, encontram-se em faixa salarial semelhante e muito baixa.

Diante disso, decidimos analisar o tipo de atividade que desenvolvem esses estudantes-trabalhadores para verificar se há assimetrias entre trabalho manual/simples e

trabalho intelectual/complexo, tendo como referência o tipo de EM cursado e a instituição frequentada (Tabela 4.3.8).

Antes de partir para a análise dos dados da Tabela 4.3.8, é necessário discutir, no contexto da divisão do trabalho, como se relacionam trabalho intelectual/trabalho complexo e trabalho manual/trabalho simples, pois tal discussão subsidiará nossa análise. Em princípio, trabalho intelectual/complexo se aproximam e formam um binômio por oposição a trabalho manual/simples. Não obstante, há especificidades entre trabalho intelectual e trabalho complexo assim como entre trabalho manual e trabalho simples que precisam ser consideradas.

O trabalho complexo e o trabalho simples formam um par, em que o primeiro se caracteriza por sua natureza especializada, requerendo maior esforço, maior tempo na formação da força de trabalho, sendo exercido, geralmente, por profissionais com formação mais intelectual, em nível superior, ou trabalhadores com formação técnica especializada. Já o trabalho simples é de natureza não especializada, não sendo exigidos de quem o realiza mais do que conhecimentos elementares como saber ler, contar e escrever, tendendo ao trabalho manual. Nesse sentido, Marx, 1996, p.299 afirma:

O trabalho que vale como trabalho superior, mais complexo em face do trabalho social médio, é a exteriorização de uma força de trabalho na qual entram custos mais altos de formação, cuja produção custa mais tempo de trabalho e que, por isso, tem valor mais elevado que a força de trabalho simples.

Entretanto, o trabalho complexo não é o mesmo que trabalho intelectual porque o primeiro exige a compreensão da totalidade do trabalho. Por exemplo, em um trabalho de natureza intelectual desenvolvido por uma equipe multidisciplinar, em que cada um desenvolva uma atividade intelectual, mas na qual nenhum deles domina plenamente a totalidade da atividade desenvolvida, o trabalho de cada um é trabalho intelectual, mas não plenamente complexo.

Sobre essas relações, a discussão de Ramos (2007, p. 42), ao tratar da divisão do trabalho em saúde, é muito elucidativa:

Se lembrarmos que o ACS [Agente Comunitário de Saúde] compõe uma equipe multiprofissional formada por um médico, um enfermeiro (profissionais de nível superior) e um auxiliar de enfermagem (profissional que deve ter concluído, pelo menos, o ensino fundamental), veríamos que a divisão do trabalho na sociedade capitalista reservou aos primeiros o domínio dos conhecimentos científicos, proporcionado pelo acesso aos níveis superiores de ensino e ao mundo da ciência. A estes, na maioria das vezes, compete o trabalho intelectual, como, por exemplo, a análise das situações, a realização de diagnóstico, a proposição e/ou a prescrição de soluções, o planejamento e a

gestão do trabalho, dentre outras. Aos auxiliares, por terem uma formação de nível intermediário, competem as tarefas também intermediárias, que compreendem a saberes procedimentais e alguns saberes teóricos instrumentais aos procedimentos. Por fim, sob esta lógica, aos ACS competiriam as tarefas mais elementares determinadas por seus superiores. [...] Por mais que as atividades de alguns trabalhadores sejam mais complexas do que outras, nenhum deles é sujeito pleno da totalidade do processo de trabalho. Este é a soma dos trabalhos, mais ou menos simples, dos seus trabalhadores. Mesmo o trabalho do médico e do enfermeiro, sendo de caráter intelectual, ao ser submetido a essa divisão, acaba tendo uma complexidade relativa, pois eles não se apropriam do conjunto do trabalho desde a sua concepção até a sua execução.

Nesse sentido, o trabalho complexo se nutre do trabalho intelectual, mas não se confunde com ele. Observemos também “[...] que um pequeno *quantum* de trabalho complexo é igual a um grande *quantum* de trabalho simples” (MARX, 1996, 173). Ou seja, o trabalho complexo é a soma dos trabalhos parcelares, que podem ser simples, de cada trabalhador. Se tomamos o caminho inverso podemos compreender que a divisão do trabalho complexo em várias tarefas simples realizadas por trabalhadores individuais se materializa na divisão fundamental entre trabalho intelectual e trabalho manual (RAMOS, 2007).

Apesar dessa diferenciação, para fins de simplificação do texto, daqui em diante, vamos sempre mencionar trabalho intelectual/complexo e trabalho manual/simples, sem, no entanto, esquecer do que foi discutido.

Iniciaremos a análise da Tabela 4.3.8, retomando a discussão sobre a baixa incidência de carteira assinada. Anteriormente, sinalizamos que, em princípio, isso poderia ser indicador de trabalho com vínculo precarizado. Não obstante, ao cruzar os dados da Tabela 4.3.7 (estudantes-trabalhadores com carteira assinada) com os da Tabela 4.3.8, encontramos um fato que merece apreciação mais detalhada para que possamos ir à essência do que está sendo investigado, ao invés de ficarmos em sua aparência.

A Tabela 4.3.8 nos informa que parte significativa de estudantes do Integrado da Rede Federal que declaram trabalhar, quando perguntados em que trabalhavam, responderam que eram bolsistas ou estagiários. Desses, apenas 01 disse ter carteira assinada (4%), o que poderia induzir à compreensão de estarmos diante de uma situação de predomínio de trabalho precarizado. Não obstante, dos 25 que declararam trabalhar, 13 são bolsistas de iniciação científica ou profissional na própria Instituição e 9 são estagiários⁴¹, predominantemente, na área em que estudam.

⁴¹ O elevado número de estagiários deve-se ao fato de que, conforme, já mencionamos, os sujeitos de todos os tipos de EM eram concluintes quando participaram da pesquisa.

TABELA 4.3.8- Estudantes do EM que declaram trabalhar por rede, tipo de EM que frequentam e atividades em que trabalham

Instituição	Tipo de EM	Trabalham e declararam em que trabalham	Em que trabalham
Rede Estadual (10 Escolas)	<i>Ofertas Noturnas</i>	79 (56%), sendo: EMI Proeja (6); EM propedêutico regular noturno (61); EM propedêutico EJA (12)	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
	Diurno	66 (25%)	24 - Serviços 10 - Autônomo 09 - Aprendiz 8 - Trabalho doméstico 05 - Auxiliar/Assistente administrativo 04 - Estagiário 01 - Setor Eletroeletrônico
	Integrado	41 (52%)	11 - Auxiliar/Assistente administrativo 10 - Estagiário (predomínio em atividades não vinculadas ao curso) 10 - Informática 04 - Saúde (secretaria municipal) 02 - Serviços (vendedor) 02 - Setor eletroeletrônico (Cosern) 01 - Autônomo
	ProEmi	27 (7%)	14 - Serviços 05 - Auxiliar/Assistente administrativo 04 - Aprendiz 02 - Autônomo 01 - Informática 01 - Área jurídica
Rede Federal (4 campi)	Integrado	25 (22%)	13 - Bolsista IFRN (07 de iniciação científica e 06 de iniciação profissional) 09 - Estagiário, sendo 07 na área do curso 02 - (Informática) 01 - (Autônomo)
	Proeja	13 (35%)	07 - Serviços (predomínio de vendedor) 02 - Bolsista IFRN (iniciação profissional) 02 - Estagiário (Na área do curso) 01 - Autônomo 01 - Músico profissional

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

Ora, diante dessa situação, temos que nos perguntar: o que é mais adequado para um sujeito em processo de formação, trabalhar com carteira assinada em uma atividade não diretamente relacionada com seu processo formativo ou receber uma bolsa (que não implica em carteira assinada) para exercer atividade que contribui de maneira significativa para a qualidade de sua formação, como é caso da iniciação científica e do estágio na área do curso?

É preciso considerar ainda que as atividades da bolsa de iniciação científica são vinculadas ao trabalho de produção de conhecimento e desenvolvidas na própria Instituição, de modo que o estudante não necessita trabalhar em lugar distante de onde estuda, nem se submeter a deslocamentos cansativos e onerosos.

Mesmo no caso da bolsa de iniciação profissional, que não é o mais adequado, posto que as atividades não são, obrigatoriamente, relacionadas com o processo formativo, uma vez que o estudante, normalmente, desenvolve atividades administrativas, o bolsista permanece no seu local de estudo, recebendo, inclusive, a alimentação.

Há ainda a situação do estágio, na qual apesar de, em geral, ocorrer fora da Instituição, a atividade está diretamente vinculada aos processos formativos, contribuindo para a qualidade da formação.

Evidentemente, essas atividades contribuem significativamente para viabilizar uma trajetória acadêmica que aproxima os estudantes da dimensão intelectual e complexa do trabalho.

Se agora nos debruçamos sobre o mesmo Integrado proporcionado na esfera estadual, encontramos maior quantidade de estudantes-trabalhadores com carteira assinada, embora o índice ainda seja baixo (14%). Entretanto, essa maior quantidade de estudantes com vínculo formal não representa, obrigatoriamente, melhores condições de trabalho, nem atividades diretamente relacionadas com o curso.

As três atividades mais mencionadas por mais da metade desses estudantes foram Auxiliar/Assistente em Administração (11), Informática (10) e Estagiário (10). Nos três casos, com amplo predomínio em atividades não relacionadas com o curso frequentado. Enquanto, no caso dos estudantes do IFRN deste mesmo tipo de EM, dos 25 que declaram trabalhar, 7 são bolsistas de iniciação científica e 7 são estagiários na área do curso que frequentam, conforme já mencionado.

Nesse sentido, podemos observar, no que se refere ao tipo de trabalho, que as atividades desenvolvidas pelos estudantes do Integrado do IFRN tendem a ser mais

intelectualizadas e relacionadas com o curso frequentado. Já na Rede Estadual, apesar de existir incidência significativa estudantes-trabalhadores do Integrado que mencionaram atuar na área Informática, o que pode ensejar a ideia de trabalho mais intelectual/complexo, também há no topo das atividades mais frequentes aquelas de caráter intermediário, como Auxiliar Administrativo e Estagiário em atividades não vinculadas aos cursos. Esses estágios, em geral, conforme os sujeitos da pesquisa, são alcançados por meio do SINE (Sistema Nacional de Empregos), estando mais próximos de empregos de baixa qualificação do que de estágios propriamente ditos.

Esta primeira análise comparativa entre algumas condições e o tipo de atividade desenvolvida pelos estudantes do Integrado da Rede Estadual e do IFRN que declararam trabalhar nos permitiu inferir a existência de algum grau de hierarquização entre os estudantes do EM participantes da pesquisa quanto ao tipo de trabalho desenvolvido.

Tal fenômeno não ocorre via rendimentos por eles auferidos, já que todos (de todos os tipos de EM) encontram-se, basicamente, na mesma faixa salarial. A hierarquização à qual nos referimos, começa a se desvelar pelo tipo de trabalho realizado, onde começamos a identificar certa assimetria entre trabalho intelectual/complexo e trabalho manual/simples entre as duas esferas, federal e estadual, respectivamente.

A partir dessa inferência, delineamos o caminho para a continuidade da investigação. Assim, analisamos as atividades predominantes entre os estudantes-trabalhadores, a partir da comparação entre as esferas e entre os tipos de EM no interior de uma mesma esfera. Utilizamos como critério o grau de complexidade/intelectualização inerentes às atividades mencionadas de forma mais recorrente pelos estudantes de cada tipo de EM.

De posse desse critério, continuamos a análise. Comparamos, então, as atividades declaradas pelos estudantes do Integrado do IFRN, já discutidas, e do Proeja, da mesma Instituição. Ao analisar a Tabela 4.3.8, no que se refere a esses últimos, encontramos maior frequência em atividades na área de Serviços, com predomínio em vendas, seguida de bolsista de iniciação profissional no IFRN e de estagiário na área do curso.

Evidencia-se significativa assimetria entre as atividades declaradas por esses dois grupos de estudantes, da mesma Instituição. Enquanto entre os do Integrado predominam atividades mais intelectualizadas e diretamente relacionadas com o curso frequentado (bolsistas de iniciação científica e estágios na área do curso), no caso do Proeja, embora haja atividades relacionadas com o curso, predominam atividades mais simples e não relacionadas com o curso (vendedores e bolsistas de iniciação profissional).

Constata-se, dessa forma, uma hierarquização entre as atividades desenvolvidas pelos dois grupos de estudantes. Aqueles que vêm de uma trajetória acadêmica *esperada*, sem interrupções, têm acesso, na própria Instituição ou por meio dela, ao desempenho de atividades mais complexas, vinculadas ao trabalho intelectual e ao curso frequentado, enquanto os sujeitos da EJA têm menos acesso a essas atividades e se dedicam, majoritariamente, a atividades mais simples, associadas ao trabalho manual.

Em seguida, comparamos as atividades declaradas pelos estudantes do Proeja do IFRN, cuja oferta é noturna, com as mencionadas pelos estudantes da Rede Estadual que também estudam à noite (*Ofertas Noturnas*).

Se a análise anterior nos permitiu constatar que os estudantes do Proeja do IFRN desenvolvem atividades laborais menos complexas do que seus colegas do Integrado da mesma Instituição, a presente análise evidencia que os estudantes trabalhadores das *Ofertas Noturnas* da Rede Estadual desenvolvem atividades mais simples do que seus colegas que também estudam à noite, mas no IFRN.

Dos 79 sujeitos deste tipo de EM, 60 (76%) estão distribuídos entre o setor de Serviços, com predomínio na área de vendas (33), operários na indústria (17) e trabalhadores domésticos (10). Esses dados ratificam a estratificação da qual vimos tratando, ou seja, ocorre uma hierarquização no que se refere ao grau de complexidade do trabalho desenvolvido em função do tipo de EM frequentado e da vinculação institucional.

A partir dos mesmos critérios e procedimentos até aqui explicitados, a análise ainda nos permitiu concluir que os estudantes do ProEmi atuam em atividades que, quanto ao grau de complexidade/intelectualização, se situam entre os do Proeja do IFRN e os do Diurno/Rede Estadual.

Concluída a análise, construímos a Figura 4.3.2, que representa a hierarquização do grau de complexidade/intelectualização das atividades desenvolvidas pelos estudantes. Essa figura sintetiza as análises desenvolvidas ao longo do texto, as quais desvelam para além da fragmentação, focalização e hierarquização nas ofertas do EM, o fato de que os estudantes dessa etapa que trabalham também são hierarquizados em relação ao grau de complexidade/intelectualização das atividades que desenvolvem, tendo como parâmetro o tipo de EM que frequentam e a esfera administrativa à qual estão vinculadas as suas escolas.

FIGURA 4.3.2 - Grau de complexidade/intelectualização das atividades desenvolvidas pelos estudantes do EM que declararam trabalhar, segundo o tipo de oferta e a rede em que estudam.

Tipo de EM/vinculação institucional					
Integrado/ Rede Federal	Integrado /Rede Estadual	Proeja/ Rede Federal	ProEmi/ Rede Estadual	Diurno/ Rede Estadual	<i>Ofertas Noturnas/Rede Estadual: Proeja; Noturno; EJA</i>
Complexidade/intelectualização das atividades					

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

É imprescindível destacar que a Figura 4.3.2 apresenta exatamente a mesma distribuição da Figura 4.3.1, na qual apresentamos a expectativa dos estudantes em relação ao ingresso no ensino superior após a conclusão do EM. Ou seja, para os sujeitos investigados, o tipo de EM cursado e a instituição frequentada têm relação estreita com a expectativa de prosseguimentos de estudos em nível superior (em ordem decrescente: Integrado/IFRN; Integrado/Rede Estadual; Proeja/IFRN; ProEmi/Rede Estadual; Diurno/Rede Estadual; *Ofertas Noturnas/Rede Estadual*) e, na mesma ordem, para os que trabalhavam enquanto cursavam o EM, com o grau de complexidade/intelectualização da atividade laboral desenvolvida (Figuras 1 e 2, respectivamente).

É importante compreender que isso não é uma distorção do capitalismo, mas é funcional a esse sistema que, ao se nutrir da divisão social e técnica do trabalho, organiza o sistema educacional em coerência com isso. Assim, os estudantes-trabalhadores dessa etapa, abrangidos pela pesquisa, que desenvolvem atividades mais próximas do trabalho intelectual/complexo, se encontram nessa situação, em função do tipo de EM ao qual têm acesso, o qual lhes proporciona melhores condições para que possam ter uma formação de caráter intelectual/complexo, tendo maiores expectativas e possibilidades de acesso ao ensino superior, enquanto a maioria que estuda e trabalha em atividades manuais/simples têm acesso a cursos destinados à formação para o trabalho manual/simples, tendo menores expectativas e possibilidades de ingresso no ensino superior, reforçando-se, assim, a dualidade social e educacional.

Nesse sentido, constatamos que exatamente nos tipos de EM ao qual têm acesso a maioria da população, ou seja, o Diurno e o Noturno, ambos da Rede Estadual, as atividades desenvolvidas pelos estudantes-trabalhadores são mais próximas do trabalho

simples/manual, enquanto o inverso também é verdadeiro, as ofertas que proporcionam a menor quantidade de matrículas, destacando-se o Integrado (redes federal e estadual), é o tipo cujas atividades dos estudantes-trabalhadores mais se aproximam das atividades intelectuais/complexas. Apenas para exemplificar, destacamos que a matrícula total nesse tipo de EM foi, no Brasil, em 2016, de 429.010, das quais 246.516 na Rede Estadual e 151.279 na Federal. Enquanto isso, no mesmo ano, a matrícula total do EM, excluindo-se as ofertas integrantes da modalidade EJA, foi de 8.131.988. Ou seja, a oferta do Integrado representou, em 2016, 5% da matrícula total do EM. No RN, no mesmo ano, a matrícula total do EM foi de 126.545 e a do Integrado de 11.337 (9%), sendo a absoluta maioria concentrada na Rede Federal (10.642).

Finalmente, evidenciamos que esse quadro é coerente com o fato de que, na atual fase de desenvolvimento das forças produtivas, ancoradas na ciência, na técnica e na tecnologia, sob o domínio do sistema capital, a escola vem se tornando cada vez mais essencial à sociabilidade humana. Precisamente por isso, o seu caráter classista se agudiza. Isso porque “a necessidade de valorização do capital, a partir da propriedade privada dos meios de produção [demanda a divisão] entre trabalho intelectual e manual como estratégia de subordinação, tendo em vista a valorização do capital” (KUENZER, 2010, p. 861). Ou seja, o capital precisa de trabalho intelectual e complexo, mas a força de trabalho que realiza essas atividades é mais cara por demandar maior tempo e complexidade em sua formação. Por isso, é fundamental para o capital depender de uma pequena quantidade desse tipo de trabalhadores. Pela mesma lógica, o capital precisa de uma grande quantidade de força de trabalho manual/simples, pois essa é barata.

5 CONSIDERAÇÕES À CONTINUIDADE DO DEBATE⁴²

O quadro delineado por meio da pesquisa e caracterizado ao longo deste Relatório, 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 que é para todos e todas é prejudicada e empurrada para atuar em condições deficitárias, sobretudo em função da não garantia de condições materiais adequadas e requeridas para o seu qualificado funcionamento.

Não obstante a constatação de problemas no EM, dentre eles a qualidade da oferta, os seus resultados e sua abrangência de atendimento e exclusão, cumpre reafirmar como positividade o crescimento de sua oferta pública nas últimas décadas. No entanto, o importante aqui é demarcar a diferença entre aquilo que, em geral, as críticas partidas da orientação neoliberal e empresarial chamam de **o problema do ensino médio** fazendo uma espécie de terra arrasada nesse campo, sobretudo na escola pública, e outra posição bastante diferente, a que empreende uma análise crítica em que se defende o **enfrentamento do desafio da universalização da educação básica**, com a centralidade do Estado na realização das políticas sociais, públicas, gratuitas e de qualidade socialmente referenciadas.

Para os primeiros, a questão é um **problema**, para o qual propõem como solução a racionalização dos programas e eficiência e eficácia dos investimentos baseados em modelos de gestão que buscam modelar a educação e a escola ao feitio do mercado e da empresa, conforme já destacamos. Na outra perspectiva, trata-se de um **desafio social**, a ser concreta e materialmente enfrentado na perspectiva de universalização da EB de qualidade socialmente referenciada, como integrante do processo de construção de uma sociedade democrática e igualitária.

Esse quadro se agravou precisamente durante o período de realização da pesquisa (2013 a 2017) ante o golpe que vem sendo perpetrado contra a sociedade brasileira, a partir de 2016, e cujo primeiro ato foi a derrubada de um governo legitimamente eleito⁴³. Mas esse, em si, não foi o golpe, mas uma ação imprescindível do ponto de vista de seus patrocinadores e apoiadores para que pudessem impor ao país uma

⁴² Estas considerações à continuidade do debate foram desenvolvidas a partir de uma das publicações decorrentes desta pesquisa intitulada “Os diferentes e desiguais ensinos médios no Brasil: o que fazem os que trabalham durante esta etapa educacional” (MOURA; LIMA FILHO, 2016).

⁴³ Não desconsideramos todos os erros e equívocos do governo deposto. Ver Moura e Lima Filho (2017)

nova e truculenta onda neoliberal cujo objetivo é “reconfigurar o Estado brasileiro no sentido de torná-lo ainda “mais mínimo” no que se refere às garantias dos direitos sociais e “mais máximo” para regular os interesses do grande capital nacional e internacional, especialmente o financeiro/especulativo (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 111).

Nesse sentido, a EC nº 95/2016, a Reforma Trabalhista, essas já em vigor, e a reforma da previdência, em trâmite no Congresso Nacional, são exemplos claros e estruturantes da racionalidade discutida no parágrafo anterior. Na mesma direção, está a Lei 13.415/2017, que impõe ao país uma contrarreforma no EM, cuja finalidade é agravar a fragmentação, a hierarquização social e a qualidade do que se faz nessa importante etapa educacional, radicalizando a desigualdade entre a escola para os ricos (privada) e a escola para os pobres (pública). Assim, a “nova” organização proposta é velha na política educacional brasileira e reforça a dualidade educacional e social que caracterizam historicamente o país, potencializando a subtração de direitos da classe trabalhadora (MOURA; LIMA FILHO, 2017).

Dessa forma, é essencial destacar que esse panorama não é uma distorção no âmbito do projeto societário hegemônico, pois o capitalismo é tipicamente um modelo de sociedade de contradição e de conflito, marcado pelas relações antagônicas entre capital e trabalho. Antagonismos que se materializam em diversas dimensões sociais, como as disputas em torno de projetos sociais, nos quais se inserem os projetos educacionais.

Do ponto de vista do capital, trata-se de conformar os trabalhadores, fazer a adequação da força de trabalho aos seus objetivos, promovendo tipos específicos de EM e de formação profissional como estratégia de subordinação, tendo em vista a sua valorização.

Mas, se a conformação é importante para o capital, a educação/formação é central para a classe trabalhadora, como forma de conhecer, inclusive, os modos como a sociedade capitalista funciona e os explora e como forma de conhecimento importante para desenvolver estratégias de luta por outra sociedade.

No embate de projetos societários, situa-se a definição da identidade, da finalidade e da universalização do EM. No projeto societário que combina concentração de riqueza e desigualdade, dentro de uma ótica modernizadora que abre novas fronteiras ao capital mundial, não se coloca como necessidade a universalização com qualidade socialmente referenciada do EM público, gratuito e laico, nem as bases materiais para que ele se efetive com qualidade.

Tendo em vista o enfrentamento desses desafios, reafirmamos, como consideração final, a relevância desta pesquisa que nos permitiu desvelar como o EM é proporcionado à população de forma desigual no Estado do Rio Grande do Norte, na própria esfera pública, segundo uma racionalidade na qual quanto mais é oferecido para muitos, negligencia-se a qualidade e quanto mais é oferecido para menos, melhor é a qualidade, radicalizando-se a dualidade social e educacional.

É fundamental, pois, compreender como se engendram esses mecanismos para, de posse do conhecimento e do compromisso ético político de classe, atuar em uma perspectiva contra-hegemônica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Doninha de... [et al.]. **Ensino médio noturno no Rio Grande do Norte: democratização e diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 89 p.

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 13.415, 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>. 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>. 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>. Acesso em: 25 abr. 2010.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Resolução CNE/CEB nº 02/2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 31 jan. 2012, seção 1, p. 20.

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, 2017. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso 15.nov.2017

BRASIL. INEP. **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2016b. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso 20. Dez.2017

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

BRASIL. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. Congresso Nacional. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 out. Seção 1, p.1.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **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. **A formação integrada: a escola e o trabalho com lugares de memória e de identidade**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

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.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice-Hall, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, set. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso 05. dez. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

INEP. **Educação Superior em Debate - Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. v.8. 1ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Relatório de Gestão 2016**. IFRN: 2017. Disponível em < <http://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/ifrn-divulga-relatorio-de-gestao-de-2016>>. Acesso 20. Mar. 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12/12/2011.

KUENZER, Acácia Zeneida; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Estado do Paraná: Desafios na Implementação de uma Política Pública**. In: SILVA, Mônica Ribeiro da (Org.). **Ensino Médio Integrado: Travessias**. Campinas; SP: Mercado da Letras, 2013. p. 39-70.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. **Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho**. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 273-296, jan/jun. 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In MEC/INEP. (Org.). **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica**. Coleção Educação Superior em Debate, v. 8, pp. 67-82. Brasília: MEC/INEP, 2008a.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: Moll, Jaqueline e colaboradores. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. 1ªed. Porto Alegre: Artmed, 2010, v. 1, p. 80-95.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008b.

MACHADO, Maria Margarida; GARCIA, L. T. Passado e presente na formação de trabalhadores jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 45-64, 2013.

MARTINS, Carlos Benedito. Balanço: o papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós-graduação. In: FERREIRA, M. M.; MOREIRA, R. L. (Org.). **CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV**. Rio de Janeiro: CPDOC/ FGV; Brasília, DF: CAPES, 2003.

MARX, KARL. **O capital** (crítica da economia política). Livro 1 v. 1. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996, 473p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 23-38, 2008.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1. ed. Curitiba: Editora do IFPR, 2014. v. 1. 127p.

MOURA, Dante Henrique. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Porto Alegre: Mercado das letras, 2013a, 476p.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: Dante Henrique Moura. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. 1ed.Campinas/SP: Mercado de letras, 2013b, v. 1, p. 141-200.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 39, p. 705-720, 2013c.

MOURA, Dante Henrique. Políticas Públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos de 1990 e 2000: limites e possibilidades In: OLIVEIRA, Ramon de. (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. Campinas: 2012.

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. Os diferentes e desiguais ensinos médios no Brasil: o que fazem os que trabalham durante esta etapa educacional. In: Josânia Lima Portela Carvalhêdo; Maria Vilani Cosme de Carvalho; Francisco Antônio Machado Araujo. (Org.). **Produção de conhecimentos na pós-graduação em educação no Nordeste do Brasil: realidades e possibilidades**. 1ed.teresina-PI: EDUFPI, 2016, v. 1, p. 151-187.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 1057-1080, 2015.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio. Em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 32, n. 117, p. 1.051-1.066, out./dez.2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 set. 2012.

OLIVEIRA. M. R. N. S. **A pesquisa sobre a formação de professores para a Educação Profissional**. Belo Horizonte: mimeo, 2012.

OLIVEIRA. M. R. N. S. **Formação de professores para o ensino técnico: relatório técnico**. Belo Horizonte: PETMET, 2008 (Relatório para CNPq).

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFRN (PPGEP). **Ensino médio:** políticas, trabalho docente e práticas educativas nas múltiplas formas da etapa final da educação básica (projeto de pesquisa). PPGEP: 2013.

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

RAMOS, Marise Nogueira. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação e Realidade**, v. 35, 2010, p. 65-85.

RAMOS, Marise Nogueira. Conceitos Básicos sobre Trabalho. In: FONSECA, Angélica Ferreira; STAUFFER, Anakeila de Barros (Orgs.). **O processo histórico do trabalho em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007, p.27-56.

SILVA, Monica Ribeiro da. (Org.). **Ensino médio integrado:** travessias. 1ed.Campinas/SP: Mercado de letras, 2013.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. **Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional:** a política e a produção do conhecimento para a emancipação. Campina Grande/PB: mimeo, 2012.

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

APÊNDICES (1 – Questionário docentes; 2 – Questionário gestores; 3 – Questionários estudantes; 4 – TCLE)

APÊNDICE 1 - Questionário Docentes_Ensino Médio

Projeto de Pesquisa:

Ensino médio: políticas, trabalho docente e práticas educativas nas múltiplas formas da etapa final da educação básica

Financiamento: Edital FAPERN/CAPES 01/2013

Caro Professor:

O IFRN, o PPGE e o NUPED agradecem a sua disponibilidade em participar desta pesquisa, cujo objetivo é analisar como as políticas e programas educacionais específicos do ensino médio, as condições de trabalho e a formação docente, assim como as práticas formativas desenvolvidas em escolas públicas do RN que atuam em diversas formas de oferta nessa etapa educacional podem contribuir para que a trajetória dos estudantes ocorra na perspectiva da formação humana integral, tendo o trabalho como princípio educativo.

Nesse sentido, ao responder de forma espontânea e sincera às questões você estará contribuindo para a produção de conhecimentos que poderão proporcionar melhorias ao ensino médio oferecido pelas escolas públicas do RN.

INSTRUÇÕES PARA RESPONDER O QUESTIONÁRIO

Leia atentamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, se concordar com seu conteúdo, assine-o e responda às perguntas à continuação.

O presente questionário é composto por perguntas fechadas e perguntas abertas e está dividido em duas partes: Aspectos socioeconômicos e culturais; Considerações sobre o ambiente e a vida escolar

Pedimos a você que responda a todas as perguntas. Entretanto, caso não se sinta à vontade para responder a qualquer questão, deixe-a em branco.

Equipe da Pesquisa

***Obrigatório**

1. Qual o nome da escola ? *

Marcar apenas uma oval.

- Estadual Prof. Anísio Teixeira
- Estadual Winston Churchill
- Estadual Professor Abel Freire Coelho
- Estadual José B. Cavalcanti
- Presidente Roosevelt
- Instituto Vivaldo Pereira
- Governador Walfredo Gurgel
- Dr. José Fernandes de Melo
- Centro Educacional José Augusto
- Senador Jessé Pinto Freire
- IFRN - Natal Central
- IFRN - Natal ZN
- IFRN - João Câmara
- IFRN - Ipangaçu

2. Qual o município da escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Natal
- Mossoró
- Santa Cruz
- Parnamirim
- Currais Novos
- Pau dos Ferros
- Caicó
- João Câmara
- Ipanguaçu

3. Qual a sua idade?

Marcar apenas uma oval.

- até 24 anos
- de 25 a 32 anos
- de 33 a 40 anos
- de 41 a 50 anos
- mais de 50 anos

4. Qual o seu nível de escolaridade? *

Marcar apenas uma oval.

- ensino superior
- ensino médio
- ensino médio - normal
- ensino médio - curso técnico

4.1. No caso de ter ensino superior: qual o tipo? *

Marque todas que se aplicam.

- Licenciado
- Bacharel
- Tecnólogo
- Outro:

4.1.1. Se Licenciado, especificar o nome do curso

.....

4.1.2. Se Bacharel, especificar o nome do curso

.....

4.1.3. Se Tecnólogo, especificar o nome do curso

.....

5. Você tem curso de pós-graduação? Em caso afirmativo, qual: *

Marque todas que se aplicam.

- Não tenho
- Aperfeiçoamento
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

5.1. Se Aperfeiçoamento, especificar o nome do curso:

.....

5.2. Se Especialização, especificar o nome do curso:

.....

5.3. Se Mestrado, especificar o nome do curso:

.....

5.4. Se Doutorado, especificar o nome do curso:

.....

6. Considerando todas as pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal per capita (soma de todos os rendimentos divididos pelo número total de pessoas)?

Marcar apenas uma oval.

- até 1 salário mínimo (até R\$ 788,00)
- de 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 788,01 até R\$ 2.364,00)
- de 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.364,01 até R\$ 4.728,00)
- de 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 4.728,01 até R\$ 7.092,00)
- de 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 7.092,01 até R\$ 9.456,00)
- de 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 9.456,01 até R\$ 11.820,00)
- mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 11.820,01)

7. Qual a sua renda mensal como professor em cada uma das redes públicas em que atua?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Federal	Estadual	Municipal
Até 1 salário mínimo (até R\$ 788,00)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 788,01 até R\$ 2.364,00)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.364,01 até R\$ 4.728,00)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 4.728,01 até R\$ 7.092,00)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 7.092,01 até R\$ 9.456,00)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 9.456,01 até R\$ 11.820,00)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 11.820,01)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Você acessa à internet? *

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim (responda às questões 8.1 e 8.2)

8.1. Com que frequência?

Marcar apenas uma oval.

- diariamente
- uma vez por semana
- Outro:

8.2. Com que finalidade? (pode marcar mais de uma finalidade)*Marque todas que se aplicam.*

- estudos e pesquisas
- interação social
- Outro:

9. Com que frequência você tem acesso a: **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Diariamente	Semanalmente	Mensalmente	Não tem acesso
Televisão aberta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Televisão por assinatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espectáculos (musicais, teatrais, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Que tipo de leitura você faz com maior frequência: **assinale apenas uma alternativa**Marcar apenas uma oval.*

- Livros de literatura
- Jornais
- Outro:

11. Em quantas escolas você atua? (considere todas as escolas em que trabalha) **Marcar apenas uma oval.*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Outro:

12. Nesta escola (em que você se encontra), por meio de qual vínculo você atua? **Marcar apenas uma oval.*

- Federal
- Estadual
- Municipal

13. Em qual(ais) esfera(s) você tem vínculo como docente? *

pode assinalar mais de um vínculo

Marque todas que se aplicam.

- Federal
- Estadual
- Municipal
- Privada

13.1. Qual o tipo de vínculo que você tem na esfera?*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Efetivo (quadro permanente)	Temporário	Estagiário (a)	Outro
Municipal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estadual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Federal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13.2. Caso tenha assinalado Outro especifique no quadro abaixo:

.....

14. Em qual(ais) turno(s) você atua como professor? (considerando todas as escolas em que trabalha) *

pode assinalar mais um turno

Marque todas que se aplicam.

- Manhã
- Tarde
- Noite

15. Em quantas turmas você atua no ensino médio (considerando todas as escolas em que trabalha)? *

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- Outro:

16. Qual(ais) a(s) disciplina(s) em que você atua (considerando todas as escolas em que trabalha)?

Separe as disciplinas por ponto e vírgula

.....

17. Quanto tempo você dedica por dia aos estudos?

.....

18. Você é formado na área em que atua como professor nesta escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

19. Você atua no: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não	Sim
Ensino Fundamental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino Superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19.1. Em caso de atuar no Ensino Superior, em quantas turmas?

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Outro:

20. Você participa de Atividades/Projetos nesta escola, além daquelas desenvolvidos na própria sala de aula? (envolvendo outras disciplinas e professores) *

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

20.1. Em caso AFIRMATIVO, qual(is)?

Separe as Atividades/Projetos por ponto e vírgula

.....
.....
.....
.....
.....

21. Você fez algum curso nos últimos 12 meses? (acima de 30 horas) *

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim (responda às questões 21.1, 21.2 e 21.3)

21.1. Qual a temática/título?

.....
.....
.....
.....
.....

21.2. Qual a instituição promotora?

.....

**21.3. O(s) curso(s) contribuiu(íram) para a sua atuação como docente?
(Explique)**

.....
.....
.....
.....
.....

**22. Qual(is) curso(s) de formação continuada você considera que pode(m)
contribuir para melhorar a sua atuação como professor?**

Separar os cursos por ponto e vírgula

.....
.....
.....
.....
.....

**23. Você busca informações atualizadas sobre os conteúdos/disciplina(s) em
que atua no ensino? Como?**

.....
.....
.....
.....
.....

24. Você participa de algum grupo (pode marcar mais de um): *

Marque todas que se aplicam.

- não participo
 de estudo
 de pesquisa
 de leitura
 Outro:

**24.1. Especificar o nome do grupo de
estudo**

.....

24.2. Especificar o nome do grupo de pesquisa

.....

24.3. Especificar o nome do grupo de leitura

.....

25. O(s) tipo(s) de ensino médio no(s) qual(is) você atua nesta escola projeta (m) qual horizonte para os estudantes em relação à continuidade de estudos, à inserção no mundo do trabalho e a uma efetiva participação na sociedade do ponto de vista político, cultural, econômico e social?

.....
.....
.....
.....
.....

26. Em sua opinião, há outro tipo de ensino médio que poderia proporcionar uma melhor formação aos estudantes desta escola? Qual(ais)? Por quê?

.....
.....
.....
.....
.....

27. Como você sabe, há um tipo de ensino médio que contempla, além da formação geral, a formação profissional. Faça comentários sobre este tipo de ensino médio.

.....
.....
.....
.....
.....

28. O que você compreende pela expressão formação humana integral? E por trabalho como princípio educativo?

.....
.....
.....
.....
.....

29. Nesta escola (em que você se encontra) há tempo destinado ao planejamento coletivo dos professores? *

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

29.1. Isso é importante? Por quê?

.....
.....
.....
.....
.....

30. A infraestrutura física da escola é adequada às atividades de ensino e aprendizagem? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

30.1. Sim. Por quê?

.....
.....
.....
.....
.....

30.2. Não. Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

31. Você encontra dificuldade(s) para desenvolver o ensino nesta escola? *

Marcar apenas uma oval.

Não

Sim

31.1. Em caso AFIRMATIVO, especifique abaixo, se em relação aos estudantes:

.....

.....

.....

.....

.....

31.2. Em caso AFIRMATIVO, especifique abaixo, se em relação à escola (infraestrutura, gestão etc.):

.....

.....

.....

.....

.....

Powered by



Projeto de Pesquisa:

Ensino médio: políticas, trabalho docente e práticas educativas nas múltiplas formas da etapa final da educação básica

Financiamento: Edital FAPERN/CAPES 01/2013

Caro Gestor:

O IFRN, o PPGE e o NUPED agradecem a sua disponibilidade em participar desta pesquisa, cujo objetivo é analisar como as políticas e programas educacionais específicos do ensino médio, as condições de trabalho e a formação docente, assim como as práticas formativas desenvolvidas em escolas públicas do RN que atuam em diversas formas de oferta nessa etapa educacional podem contribuir para que a trajetória dos estudantes ocorra na perspectiva da formação humana integral, tendo o trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, ao responder de forma espontânea e sincera às questões você estará contribuindo para a produção de conhecimentos que poderão proporcionar melhorias ao ensino médio oferecido pelas escolas públicas do RN.

INSTRUÇÕES PARA RESPONDER O QUESTIONÁRIO

Leia atentamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, se concordar com seu conteúdo, assine-o e responda às perguntas à continuação.

O presente questionário é composto por perguntas fechadas e perguntas abertas e está dividido em duas partes: Aspectos socioeconômicos e culturais; Considerações sobre o ambiente e a vida escolar

Pedimos a você que responda a todas as perguntas. Entretanto, caso não se sinta à vontade para responder a qualquer questão, deixe-a em branco.

Equipe da Pesquisa

Questionário Gestores_Ensino Médio

**Obrigatório*

1. Qual o nome da escola ? *

Marcar apenas uma oval.

- Estadual Prof. Anísio Teixeira
- Estadual Winston Churchill- Ensino Médio
- Estadual Professor Abel Freire Coelho
- Estadual José B. Cavalcanti
- Presidente Roosevelt
- Instituto Vivaldo Pereira
- Governador Walfredo Gurgel
- Dr. José Fernandes de Melo
- Centro Educacional José Augusto
- Senador Jessé Pinto Freire
- IFRN - Natal Central
- IFRN - Natal ZN
- IFRN - João Câmara
- IFRN - Ipangaçu

2. Qual o município da escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Natal
- Mossoró
- Santa Cruz
- Parnamirim
- Currais Novos
- Pau dos Ferros
- Caicó
- João Câmara
- Ipanguaçu

3. Qual a sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- até 24 anos
- de 25 a 32 anos
- de 33 a 40 anos
- de 41 a 50 anos
- mais de 50 anos

4. Qual o seu nível de escolaridade? *

Marcar apenas uma oval.

- ensino superior
- ensino médio
- ensino médio - normal
- ensino médio - curso técnico

4.1. No caso de ter ensino superior: qual o tipo? *

Marque todas que se aplicam.

- Licenciado
- Bacharel
- Tecnólogo
- Outro:

4.1.1. Se Licenciado, especificar o nome do curso

.....

.....

.....

.....

.....

4.1.2. Se Bacharel, especificar o nome do curso

.....

.....

.....

.....

.....

4.1.3. Se Tecnólogo, especificar o nome do curso

.....

.....

.....

.....

.....

5. Você tem curso de pós-graduação? Em caso afirmativo, qual: *

Marque todas que se aplicam.

- Não tenho
- Aperfeiçoamento
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

5.1. Se Aperfeiçoamento, especificar o nome do curso:

.....

.....

.....

.....

.....

5.2. Se Especialização, especificar o nome do curso:

.....

.....

.....

.....

.....

5.3. Se Mestrado, especificar o nome do curso:

.....

.....

.....

.....

.....

5.4. Se Doutorado, especificar o nome do curso:

.....

.....

.....

.....

.....

6. Considerando todas as pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal per capita (soma de todos os rendimentos divididos pelo número total de pessoas)?

Marcar apenas uma oval.

- até 1 salário mínimo (até R\$ 788,00)
- de 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 788,01 até R\$ 2.364,00)
- de 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.364,01 até R\$ 4.728,00)
- de 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 4.728,01 até R\$ 7.092,00)
- de 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 7.092,01 até R\$ 9.456,00)
- de 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 9.456,01 até R\$ 11.820,00)
- mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 11.820,01)

7. Qual a sua renda mensal como professor em cada uma das redes públicas em que atua?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Federal	Estadual	Municipal
Até 1 salário mínimo (até R\$ 788,00)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 788,01 até R\$ 2.364,00)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.364,01 até R\$ 4.728,00)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 4.728,01 até R\$ 7.092,00)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De 9 a 12 salários mínimo (de R\$ 7.092,01 até 9.456,00)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 9.456,01 até R\$ 11.820,00)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 11.820,01)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Você acessa à internet? *

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim (responda às questões 8.1 e 8.2)

8.1. Com que frequência?

Marcar apenas uma oval.

- diariamente
- uma vez por semana
- Outro:

8.2. Com que finalidade? (pode marcar mais de uma)

Marque todas que se aplicam.

- estudos e pesquisas
- interação social
- Outro:

9. Com que frequência você tem acesso a: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Diariamente	Semanalmente	Mensalmente	Não tem acesso
Televisão aberta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Televisão por assinatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espectáculos (musicais, teatrais, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Que tipo de leitura você faz com maior frequência: *

Marcar apenas uma oval.

- Livros de literatura
- Jornais
- Outro:

11. Atualmente você desenvolve, nesta escola, função de: *

Marcar apenas uma oval.

- Gestor
- Gestor e professor

11.1. Se Gestor e professor, em qual(is) disciplina(s) você atua?:

.....

.....

.....

.....

.....

11.2. Você atua na área em que é formado? *

Marcar apenas uma oval.

Não

Sim

12. Quanto tempo você dedica, por dia, às atividades de gestão desta escola? *

Marcar apenas uma oval.

4

5

6

7

8

9

10

11

12

Outro:

13. Em quantas escolas você atua? *

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

Outro:

14. Em qual(ais) esfera(s) você tem vínculo como docente? *

Marque todas que se aplicam.

- Federal
- Estadual
- Municipal
- Privada

15. Nesta escola são desenvolvidas Atividades/Projetos/Programas? *

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

**15.1. Em caso AFIRMATIVO, qual(is) Atividade(s)/Projeto(s)/Programas(s)?
Sujeitos envolvidos? Fonte de financiamento?**

Separar as Atividades/Projetos/Programas por ponto e vírgula

.....

.....

.....

.....

.....

16. Você fez algum curso nos últimos 12 meses? (acima de 30 horas) *

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim (responda às questões 16.1, 16.2 e 16.3)

16.1. Qual a temática/título?

.....

.....

.....

.....

.....

16.2. Qual a instituição promotora?

.....
.....
.....
.....
.....

16.3. O(s) curso(s) contribuiu(íram) para a sua atuação como gestor? (Explique)

.....
.....
.....
.....
.....

17. Qual(is) curso(s) de formação continuada você considera que pode(m) contribuir para melhorar a sua atuação como gestor?

Separar os cursos por ponto e vírgula

.....
.....
.....
.....
.....

18. Você participa de algum grupo (pode marcar mais de um): *

Marque todas que se aplicam.

- de estudo
- de pesquisa
- de leitura
- não participo
- Outro:

18.1. Especificar o nome do grupo de estudo

.....
.....
.....
.....
.....

18.2. Especificar o nome do grupo de pesquisa

.....
.....
.....
.....
.....

18.3. Especificar o nome do grupo de leitura

.....
.....
.....
.....
.....

19. O(s) tipo(s) de ensino médio no(s) qual(is) você atua nesta escola projeta (m) qual horizonte para os estudantes em relação à continuidade de estudos, à inserção no mundo do trabalho e a uma efetiva participação na sociedade do ponto de vista político, cultural, econômico e social? (faça comentários)

.....
.....
.....
.....
.....

20. Em sua opinião, há outro tipo de ensino médio que poderia proporcionar uma melhor formação aos estudantes desta escola? Qual(ais)? Por quê?

.....
.....
.....
.....
.....

21. Como você sabe, há um tipo de ensino médio que contempla, além da formação geral, a formação profissional. Faça comentários sobre este tipo de ensino médio.

.....
.....
.....
.....
.....

22. O que você compreende pela expressão formação humana integral? E por trabalho como princípio educativo?

.....

.....

.....

.....

.....

23. Nesta escola (em que você se encontra) há tempo destinado ao planejamento coletivo dos professores? *

Marcar apenas uma oval.

Não

Sim

23.1. Isso é importante? Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

24. A infraestrutura física desta escola é adequada às atividades de ensino e aprendizagem? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

24.1. Sim. Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

24.2. Não. Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

25. Na gestão desta escola, você encontra dificuldade(s)? *

Marcar apenas uma oval.

Não

Sim

25.1. Em caso AFIRMATIVO, especifique abaixo, se em relação aos estudantes:

.....
.....
.....

25.2. Em caso AFIRMATIVO, especifique abaixo, se em relação à família

.....
.....
.....
.....
.....

25.3. Em caso AFIRMATIVO, especifique abaixo, se em relação à infraestrutura

.....
.....
.....
.....
.....

25.4. Em caso AFIRMATIVO, especifique abaixo, se em relação aos professores

.....
.....
.....
.....
.....

**25.5. Em caso AFIRMATIVO, especifique abaixo, se em relação à
DIRED/Secretaria de Educação**

.....
.....
.....
.....
.....

25.6. Outros: especificar

.....

.....

.....

.....

.....

https://docs.google.com/forms/d/1zfT-pmo1ee4zzBsKcOg_flaKvqrawMbpgcM9qqM... 29/06/2016

Questionário Gestores_Ensino Médio

Página 12 de 12

Powered by



APÊNDICE 3 - Ensino médio_Questionário Estudantes

Caro estudante:

O IFRN, PPGE e o NUPED agradecem a sua disponibilidade em participar desta pesquisa e as contribuições decorrentes dessa participação.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como as políticas e programas educacionais específicos do ensino médio, as condições de trabalho e a formação docente, assim como as práticas formativas desenvolvidas em escolas públicas do RN que atuam em diversas formas de oferta nessa etapa educacional podem contribuir para que a trajetória dos estudantes ocorra na perspectiva da formação humana integral, tendo o trabalho como princípio educativo.

Nesse sentido, ao responder de forma espontânea e sincera às questões você estará contribuindo para a produção de conhecimentos que poderão proporcionar melhorias ao Ensino Médio oferecido pelas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Norte.

INSTRUÇÕES PARA RESPONDER O QUESTIONÁRIO

Leia atentamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, se concordar com seu conteúdo, assine-o e responda às perguntas à continuação.

O presente questionário é composto por perguntas fechadas e perguntas abertas e está dividido em duas partes: Aspectos socioeconômicos e culturais; Considerações sobre o ambiente e a vida escolar

Pedimos a você que responda a todas as perguntas. Entretanto, caso não se sinta à vontade para responder a qualquer questão, deixe-a em branco.

Equipe da Pesquisa

***Obrigatório**

1. Qual o nome da escola?

Marcar apenas uma oval.

- Estadual Prof. Anísio Teixeira
- Estadual Winston Churchill
- Estadual Professor Abel Freire Coelho
- Estadual José Bezerra Cavalcanti
- Presidente Roosevelt
- Instituto Vivaldo Pereira
- Governador Walfredo Gurgel
- Dr. José Fernandes de Melo
- Centro Educacional José Augusto
- Senador Jessé Pinto Freire
- IFRN - Natal Central
- IFRN - Natal ZN
- IFRN - João Câmara
- IFRN - Ipangaçu

2. Qual o município da escola?

Marcar apenas uma oval.

- Natal
- Mossoró
- Santa Cruz
- Parnamirim
- Currais Novos
- Pau dos Ferros
- Caicó
- João Câmara
- Ipanguaçu

3. Qual a oferta do Ensino Médio?

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Médio propedêutico regular diurno
- Ensino Médio propedêutico regular noturno
- Ensino Médio propedêutico EJA
- Ensino Médio Integrado regular
- Ensino Médio Integrado EJA (PROEJA)
- Ensino Médio Brasil Profissionalizado/ PRONATEC
- PRONATEC
- ProEmi

4. Qual a sua idade?

Marcar apenas uma oval.

- Até 14 anos
- De 15 a 17 anos
- De 18 a 24 anos
- De 25 a 29 anos
- Mais de 29 anos

5. Você trabalha?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

5.1. Em caso afirmativo, em que?

.....

.....

.....

.....

.....

5.2. Em caso afirmativo, quantas horas por dia?

.....

5.3 Em caso afirmativo, tem carteira assinada?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

5.4 Em caso afirmativo, é autônomo?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

6. Considerando todas as pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal per capita (soma de todos os rendimentos divididos pelo número total de pessoas)?

Marcar apenas uma oval.

- até 1 salário mínimo (até R\$ 788,00)
- de 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 788,01 até R\$ 2.364,00)
- de 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.364,01 até R\$ 4.728,00)
- de 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 4.728,01 até R\$ 7.092,00)
- de 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 7.092,01 até R\$ 9.456,00)
- de 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 9.456,01 até R\$ 11.820,00)
- mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 11.820,01)

7. Caso você tenha respondido sim à QUESTÃO 5, qual a sua renda mensal?

Marcar apenas uma oval.

- até 1 salário mínimo (até R\$ 788,00)
- de 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 788,01 até R\$ 2.364,00)
- mais de 3 salários mínimos (acima de R\$ 2364,00)

8. Você mora com os pais?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

8.1 Em caso negativo, com quem você mora?

.....

.....

.....

.....

.....

9. Você tem filhos?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

9.1 Em caso afirmativo, quantos filhos?

Informar o numeral

.....

10. Você acessa à internet? *

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

10.1 Em caso AFIRMATIVO, com que frequência?

Marcar apenas uma oval.

- diariamente
- uma vez por semana
- Outro:

10.2 Com qual finalidade você acessa a INTERNET? (pode marcar mais de uma)

Marque todas que se aplicam.

- estudos e pesquisas
- interação social
- Outro:

11. Com que frequência você tem acesso a TELEVISÃO ABERTA:

Marcar apenas uma oval.

- diariamente
- semanalmente
- mensalmente
- Outro:

12. Com que frequência você tem acesso a TELEVISÃO POR ASSINATURA:

Marcar apenas uma oval.

- diariamente
- semanalmente
- mensalmente
- Outro:

13. Com que frequência você tem acesso a FILMES:

Marcar apenas uma oval.

- diariamente
- semanalmente
- mensalmente
- Outro:

14. Com que frequência você tem acesso a ESPETÁCULOS(musicais, teatrais, etc.):

Marcar apenas uma oval.

- diariamente
- semanalmente
- mensalmente
- Outro:

15. Que tipo de leitura você faz com maior frequência:

Marcar apenas uma oval.

- relacionadas aos estudos
- livros de literatura
- jornais
- Outro:

16. Em qual turno você estuda?

Marque todas que se aplicam.

- Matutino
- Vespertino
- Noturno

17. Cite cinco características da sua escola que você mais gosta:

.....

.....

.....

.....

.....

18. Você participa de atividades/projetos, nessa escola além daquelas desenvolvidas na própria sala de aula?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

18.1 Em caso afirmativo, qual(ais)?

Especificar o nome da(s) disciplina(s)

.....

.....

.....

.....

.....

19. Você participa de algum grupo de:

Marque todas que se aplicam.

- estudo
- pesquisa
- de leitura
- Não participo
- Outro:

19.1 Especifique o nome do grupo de estudo

.....
.....
.....
.....
.....

19.2 Especifique o nome do grupo de pesquisa

.....
.....
.....
.....
.....

19.3 Especifique o nome do grupo de leitura

.....
.....
.....
.....
.....

20. A infraestrutura física da escola é adequada às atividades de ensino e aprendizagem?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

20.1 Não, por quê?

.....
.....
.....
.....
.....

20.2 Sim, por quê?

.....
.....
.....
.....
.....

21. Cite cinco problemas da escola em que você estuda?

Separar os problemas por ponto e vírgula

.....
.....
.....
.....
.....

22. Que ações podem contribuir para a solucionar os problemas que você elencou na questão anterior?

Separar as ações por ponto e vírgula

.....
.....
.....
.....
.....

23. Cite as disciplinas que você mais gosta.

Separar as disciplinas por ponto e vírgula

.....
.....
.....
.....
.....

24. Cite as disciplinas nas quais você encontra maiores dificuldades de aprendizagem:

Separar as dificuldades por ponto e vírgula

.....

.....

.....

.....

.....

25. Quais os motivos de suas dificuldades de aprendizagem nessas disciplinas?

Separar os motivos por ponto e vírgula

.....

.....

.....

.....

.....

26. Você encontra alguma(s) dificuldade(s) para frequentar a escola?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

26.1 Em caso afirmativo, qual(ais):

Separar as dificuldades por ponto e vírgula

.....

.....

.....

.....

.....

27. Você já foi reprovado?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

27.1 Em caso afirmativo, quantas vezes:

Informar o numeral

.....

27.2 Qual o motivo da(s) reprovação(ões)?

Separar os motivos por ponto e vírgula

.....

.....

.....

.....

.....

28.Você já interrompeu os estudos alguma vez?

Marcar apenas uma oval.

Não

Sim

28.1. Em caso afirmativo, qual(ais) o(s) motivo(s)?

.....

.....

.....

.....

.....

29. Após concluir o ensino médio, o que você planeja fazer?

Marque todas que se aplicam.

Curso superior

Curso técnico

Ir para o mundo do trabalho

Outro:

29.1 Especificar o curso superior

.....

.....

.....

.....

.....

29.2 Especificar o curso técnico

.....

.....

.....

.....

.....

29.3 Especificar em qual atividade no mundo do trabalho

.....

.....

.....

.....

.....

30. Em sua opinião, a conclusão do ensino médio vai contribuir para melhorar suas condições de vida?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

30.1 Não, especifique

.....

.....

.....

.....

.....

30.2 Sim, especifique

.....

.....

.....

.....

.....

31. O Ensino Médio no qual você estuda é desenvolvido em conjunto com o curso técnico?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

31.1 Em caso negativo, você gostaria que fosse?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

31.2 Não, por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

31.3 Sim, por quê?

.....

.....

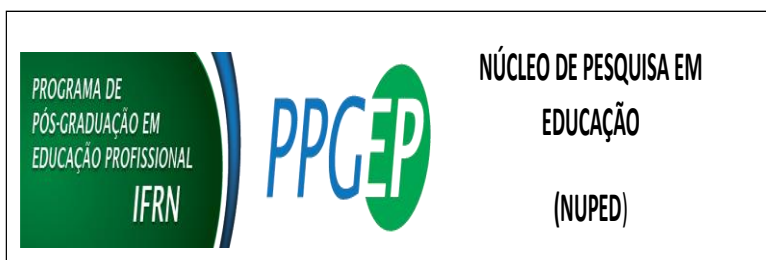
.....

.....

.....

Powered by





TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa

Ensino médio: políticas, trabalho docente e práticas educativas nas múltiplas formas da etapa final da educação básica

1. Natureza da pesquisa

Você está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa cujo objetivo geral é analisar como as políticas e programas educacionais específicos do ensino médio, as condições de trabalho e a formação docente, assim como as práticas formativas desenvolvidas em escolas públicas do RN que atuam em diversas formas de oferta nessa etapa educacional podem contribuir para que a trajetória dos estudantes ocorra na perspectiva da formação humana integral, tendo o trabalho como princípio educativo.

2. Participantes da pesquisa:

Os sujeitos da pesquisa são docentes, gestores e estudantes que estão envolvidos com o ensino médio nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Norte especificadas a seguir:

ESCOLA	MUNICÍPIO	ENDEREÇO
1. Escola Estadual Prof. Anísio Teixeira	Natal	Rua Traíri, 480, Petrópolis/Natal-RN.
2. Escola Estadual Winston Churchill- Ensino Médio	Natal	Av. Rio Branco, 500, Cidade Alta/Natal-RN.
3. Escola Estadual Professor Abel Freire Coelho	Mossoró	Rua Doutor João Marcelino, S/N, Centro, Mossoró-RN.
4. Escola Estadual Jose B. Cavalcanti	Santa Cruz	Rua Inharé, 50, Conjunto Augusto Fernandes Pereira, Santa Cruz – RN.
5. Escola Estadual Presidente Roosevelt	Parnamirim	Rua Edgar Dantas, 07, Centro/Parnamirim-RN.
6. Escola Estadual Instituto Vivaldo Pereira	Currais Novos	Av. Candido Dantas, Currais Novos-RN
7. Escola Estadual Gov. Walfredo Gurgel	Natal	Rua Bento Gonçalves, S/N, Candelária/Natal-RN
8. Escola Estadual Doutor Jose Fernandes De Melo	Pau dos Ferros/RN	Rua Joaquim Torquato, N° S/N, Bairro: Paraíso, Pau dos Ferros/RN.
9. Centro Educacional Jose Augusto	Caicó	Rua Zeco Diniz, S/N - Penedo, Caicó – RN.
10. Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti	Natal	Rua dos Manacás s/n. Mirassol/Natal-RN.
11. Escola Estadual Senador Jessé Pinto Freire	Natal	Rua Trairi, 480. Petrópolis/Natal-RN.
12. IFRN - Natal ZN	Natal	Rua Brusque, 2926 - Potengi, Natal – RN.
13. IFRN - João Câmara	João Câmara	BR 406, KM 73, nº 3500 - João Câmara-RN
14. IFRN - Ipanguaçu	Ipanguaçu	Rod. RN 118, Zona Rural, Ipanguaçu – RN



3. Envolvimento na pesquisa

Ao participar deste estudo, você fornecerá informações ao PPGEP/NUPED por meio de questionários e/ou documentos, comprometendo-se a responder com sinceridade às perguntas formuladas. Você tem liberdade de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio dos seguintes correios eletrônicos: dante.moura@ifrn.edu.br; mateus.nascimento@ifrn.edu.br; lenina.lopes@ifrn.edu.br; moises.silva@ifrn.edu.br; olivianeta@gmail.com.

4. Riscos e desconforto

A participação nesta pesquisa não traz implicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

5. Confidencialidade

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. O questionário é anônimo, de forma que você não deve se identificar. Caso os pesquisadores decidam utilizar, no âmbito da pesquisa, alguma fala direta de qualquer entrevistado, a referência no texto será feita mediante a codificação estabelecida por meio de letras e números.

Após estes esclarecimentos, se você concordar em participar da pesquisa assine a lista anexa e, em seguida, responda ao questionário que lhe será entregue ou conceda a entrevista ao membro do NUPED.

Equipe da pesquisa

