



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ENSINO E FORMAÇÃO

MARIA ALIETE CAVALCANTE BORMANN

**ESTUDO DA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO NOTURNO DA
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE: FOCO
NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR ESTUDANTE**

NATAL/RN
2012

MARIA ALIETE CAVALCANTE BORMANN

**ESTUDO DA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO NOTURNO DA
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE: FOCO
NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR ESTUDANTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Betania Leite Ramalho.

NATAL/RN
2012

MARIA ALIETE CAVALCANTE BORMANN

**ESTUDO DA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO NOTURNO DA
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE: FOCO
NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR ESTUDANTE**

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

**PROF^a. DRA. BETANIA LEITE RAMALHO – ORIENTADORA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**

**PROF. DR. JEAN MAC COLE TAVARES SANTOS – EXAMINADOR EXTERNO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**

**PROF^a. DRA. NADIA HAGE FIALHO – EXAMINADORA EXTERNA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**

**PROF. DR. ANTÔNIO CABRAL NETO– EXAMINADOR INTERNO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**

**PROF. DR. ISAURO BELTRÁN NUÑEZ – EXAMINADOR INTERNO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**

**PROF. DR. RIDHA ENNAFAA– EXAMINADOR EXTERNO SUPLENTE
UNIVERSIDADE DE PARIS 8**

**PROF^a. DRA.– MARLÚCIA MENEZES DE PAIVA - SUPLENTE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**

NATAL, 31 de agosto de 2012.

DEDICATÓRIA

Dedico a todos os educadores que participaram da elaboração da proposta para o Ensino Médio noturno, pela dedicação e coragem.

AGRADECIMENTOS

À minha família, especialmente aos meus filhos Helga, Lily e Ricardo por incentivarem a mamys a continuar estudando e aos meus netos Luísa Sofia e Felipe. À professora Betania Leite Ramalho, orientadora, por acreditar na relevância do tema e ter contribuído no processo de formação dos educadores. E, também, no caminho, ter se tornado cúmplice da proposta diferenciada para o ensino médio noturno.

Ao professor Isauro Beltrán Núñez pelas excelentes aulas e proporcionar espaços para a construção do conhecimento e pelas sugestões valiosas.

Ao professor José Beltrán Llavador (Pepe), Universidade de Valência, pela leitura crítica da tese, pelas sugestões de leituras, pelas visitas aos órgãos responsáveis pelo ensino secundário e de adultos em Valência, mas, sobretudo, pelas discussões valiosas e enriquecedoras. Muito obrigada!

À professora Maria Eulina Pessoa de Carvalho (UFPB) pelo acolhimento em Valência, pelos comentários e pela amizade construída.

Ao professor Ridha Ennafaa por ter proporcionado a discussão da proposta na Universidade de Paris 8.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN no que concerne a excelência do Programa.

Aos amigos Tácio e Ivone pelas discussões sobre os pressupostos teóricos e pelas “terapias” nos momentos de “crise intelectual”. Em especial, a Ivone pelas valiosas sugestões na leitura dos dados estatísticos.

Aos colegas da base de pesquisa Formação e Profissionalização Docente pela amizade e pela colaboração.

Às onze escolas que tornaram possível a execução da proposta, Repensando o Ensino Médio Noturno, sem elas não teríamos saído do campo da abstração tampouco chegado aqui.

À Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte na pessoa de Elizabeth Jácome, amiga e chefe, que confiou e possibilitou a concretização da proposta.

À Led, Rita de Cássia e Eduardo por partilharem das preocupações e das jornadas noturnas nas estradas do RN.

À Capes, Programa Capes/DGU Brasil-Espanha, pelo apoio financeiro, o que possibilitou meu deslocamento para Universidade de Valencia por quatro meses.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é a análise da Proposta Curricular do Ensino Médio Noturno (EMN) implementada, inicialmente, como um projeto piloto focando princípios teóricos e metodológicos que tomam o estudante noturno e suas expectativas de aprendizagem como referência, desenvolvida em onze escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Norte. A proposta surge como uma alternativa para diminuir os altos índices de abandono, evasão e de repetência dos trabalhadores estudantes, uma problemática recorrente e com forte prejuízo nesse nível de ensino. A pesquisa parte do princípio de que o EMN não pode ser pensado como continuidade do ensino regular diurno, uma vez que os sujeitos têm características, aspirações e interesses bem diversificados, o que exige uma escola com um projeto respeitoso às necessidades do trabalhador estudante, no que tange à carga horária, à organização curricular, às metodologias de ensino e ao sistema avaliativo. Isso implica conceber uma estrutura formativa diferenciada (currículo, conteúdos, metas, entre outros) que reflita os interesses dos envolvidos, sem ser uma mera repetição da escola diurna. Conferir ao EMN uma identidade diferenciada passa por (re) pensá-lo no contexto real em que se insere, o que exige profundas modificações no sistema político, pedagógico e ideológico que o sustenta. A adesão à proposta por parte dos educadores envolvidos levou-os a mudar suas práticas pedagógicas no espaço escolar para melhorar a aprendizagem deles próprios e dos estudantes. Essa experiência revela-se como pertinente e aparece como uma possível política estadual em expansão desde 2007. A fundamentação teórica para responder à investigação, respalda-se na ideia da escola unitária de Gramsci (1987, 1991, 2006) que tinha como objetivo preparar o homem para o exercício da cidadania e para ser dirigente, o que implica um currículo fundamentado no conhecimento técnico, em noções científicas aplicadas à indústria; currículo crítico de Sacristán (2000, 2002, 2006, 2008); de Apple (2001, 2002) e de Bourdieu (2003, 2006, 2008) e formação e profissionalização docente na perspectiva de Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), entre outros. A análise dos dados leva em consideração as Orientações Curriculares para o Ensino Médio Noturno do Rio Grande do Norte, questionários aplicados aos educadores e aos trabalhadores estudantes, e relatórios das escolas envolvidas no projeto com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2010) e no software Modalisa 6.0, desenvolvido na Universidade de Paris 8.

Palavras chave: Currículo, Ensino Médio Noturno, Trabalhador/a Estudante, Formação Docente.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es un análisis de la Propuesta Curricular de Enseñanza Media Nocturna (EMN) desarrollada en once escuelas de la red pública estatal de Rio Grande do Norte. La propuesta surge como una tentativa de buscar alternativas para disminuir los elevados índices de abandono, evasión y repetición de los trabajadores estudiantes, una problemática recurrente y con un fuerte perjuicio para ese nivel educativo. Para revertir ese escenario, la investigación parte del principio de que la EMN no puede ser pensada como una continuidad de la enseñanza diurna (ordinaria), dado que los sujetos tienen características bien diversificadas, lo que repercute en lo relativo a la carga horaria, la organización curricular, las metodologías de enseñanza y el sistema evaluativo. Eso implica concebir una estructura formativa diferenciada (currículum, contenidos, metas, entre otros) que refleje los intereses de los sujetos implicados, sin ser una cultura formativa meramente escolarizada. Conferir a la EMN una identidad diferenciada pasa por (re) pensarla en el contexto real en que se inserta, lo que exige profundas modificaciones en el sistema político, pedagógico e ideológico que lo sustenta. La adhesión a la propuesta por parte de los educadores implicados nos llevó a cambiar sus prácticas pedagógicas en el espacio escolar para mejorar su aprendizaje y el de los estudiantes. Esta experiencia ha resultado pertinente y aparece como una política estatal en expansión desde 2007. La fundamentación teórica para respaldar la investigación, se apoya en la idea de escuela unitaria de Gramsci (1987, 1991, 2006); currículo crítico de Sacristán (2000, 2002, 2006, 2008), Apple (2001, 2002), Bourdieu (2003, 2006, 2008) y formación y profesionalización docente según la perspectiva de Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), entre otros. El análisis de los datos ha tenido en cuenta las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media Nocturna de Rio Grande do Norte, cuestionarios aplicados a los educadores y a los trabajadores estudiantes así como los relatos de las escuelas implicadas en el proyecto en base al Análisis de Contenido de Bardin (2010) y al software Modalisa 6.0, desarrollado en la Universidad de Paris 8.

Palabras clave: Propuesta Curricular, Enseñanza Media Nocturna, Trabajador Estudiante, Formación Docente.

ABSTRACT

This work is an analysis of the School Curriculum Proposal for the Night-time Secondary Education (EMN) which has been developed in eleven schools belonging to the public school network of the State of Rio Grande do Norte. This proposal arises out of an attempt to finding alternative solutions for bringing down the high rates of school drop-outs, absentees and repetition of the school year by student workers, a recurrent problem which has enormous negative impact on this type of education. With a view to changing this picture, the research has to be based on the premise that the EMN should not be seen as a continuation of the day-time education, having in mind that the night-time students present specific characteristics which have a bearing on the time allocated to classes, school curriculum organization, teaching methodologies and evaluation system. This presupposes a diversified education structure (school curriculum, contents, goals, *inter alia*), reflecting the interests of those involved and which should not merely entail a school education culture. To confer a diversified identity to EMN implies its insertion into the real-life context, a task which may require fundamental changes in the political, pedagogical, and ideological systems which sustain it. The embracement of the Proposal by the education professionals involved led them to change their own pedagogical practices in the school space to better improve their own learning and that of their students. The resulting experience is a pertinent one and emerges as a state policy in expansion since 2007. The theoretical foundation to back the research relies on the ideas of Gramsci Unitary School (1987, 1991, 2006); the critical school curriculum of Sacristán (2000, 2002, 2006, 2008), Apple (2001, 2002) and Bourdieu (2003, 2006, 2008); and the ideas of Teachers Training and Professionalization articulated by Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), amongst others. The data analysis takes into account the School Curricula Orientations for the Night-time Secondary Education of the State of Rio Grande do Norte, questionnaires applied to teachers and to student workers and reports of the schools involved in the project, following the perspective of the Content Analysis of Bardin (2010) and the software Modalisa 6.0 developed by Paris 8 University.

Keywords: School Curriculum Proposal, Night-Time Secondary Education, Student Workers, Education of Teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| ATP | Assessoria Técnica de Planejamento |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BM | Banco Mundial |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DCNEM | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| DIREDE | Diretoria Regional de Ensino |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EM | Ensino Médio |
| EMN | Ensino Médio Noturno |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| OCEM | Orientações Curriculares de Ensino Médio |
| OCEMN | Orientações Curriculares de Ensino Médio Noturno |
| PCNEM | Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PRODEB | Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica |
| PROMED | Programas de Expansão e Melhoria do Ensino Médio |
| SEEC/RN | Secretaria de Estado de Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte |
| SUEJA | Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos |
| SUEM | Subcoordenadoria de Ensino Médio |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Categorias estruturantes..... | 28 |
| Figura 2 - Mapa do Rio Grande do Norte com destaques para as distribuições das escolas e das DIREDE. | 50 |
| Figura 3 - O esquema das categorias que acolheram o núcleos de significação..... | 56 |
| Figura 4 - Domínios essenciais da proposta diferenciada do Ensino Médio Noturno no RN. | 152 |
| Figura 5 - Movimento necessário para desenvolver a proposta do Ensino Médio Noturno, do RN, em 2007 a 2009..... | 198 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 - Crescimento da população jovem de 15 a 17 de 2000 a 2005. | 72 |
| Gráfico 2 - Evolução dos índices escolares das onze escolas envolvidas na proposta do ensino noturno do RN, de 2006 a 2008. | 88 |
| Gráfico 3 - Número de matrículas no Ensino Médio no Brasil, de 2007 a 2010. | 89 |
| Gráfico 4 - Variação do número de matrículas de Ensino Médio no Brasil, de 2007 a 2010. | 90 |
| Gráfico 5 - Matrículas de Ensino Médio por dependência administrativa no Brasil, em 2010. | 91 |
| Gráfico 6 - Evolução do número de matrículas no Ensino Médio do Brasil, de 2007 a 2011. | 92 |
| Gráfico 7 - Distribuição dos trabalhadores estudantes de acordo com a série em que estudavam nas onze escolas de Ensino Médio Noturno do RN, em 2009. | 47 |
| Gráfico 8 - Categorias que emergiram das respostas dos docentes das onze escolas inseridas na proposta do ensino médio noturno do RN. | 57 |
| Gráfico 9 - Frequência da ocorrência do planejamento escolar, segundo os 85 docentes das onze escolas públicas do Ensino Médio Noturno, no RN, participantes da nova proposta de 2007 a 2009. | 155 |
| Gráfico 10 - Opinião dos docentes quanto às ações do planejamento escolar no que se refere à consideração das áreas do conhecimento, nesse planejamento, na amostra de docentes das onze escolas, participantes da proposta de ensino noturno, no RN , de 2007 a 2009. | 157 |
| Gráfico 11 - Resultados da participação dos trabalhadores estudantes, das onze escolas do Ensino Médio noturno do RN, no ENEM de 2006 a 2008. | 188 |
| Gráfico 12 - Percepção do trabalhador estudante quanto à importância da mudança provocada pela proposta curricular diferenciada, nas onze escolas públicas de Ensino Médio do RN, em 2009. | 196 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Pretensão de estudos dos trabalhadores estudantes das onze escolas do ensino médio noturno do RN, 2007 a 2009..... | 99 |
| Tabela 2 - Subdivisão do ensino médio e suas modalidades..... | 109 |
| Tabela 3 - Distribuição dos professores entrevistados de acordo com a respectiva escola de ensino médio noturno em que trabalhavam e o município, no ano de 2009. | 44 |
| Tabela 4 - Distribuição dos docentes de acordo com o turno em que lecionavam nas onze escolas de Ensino Médio Noturno do RN, em 2009. | 45 |
| Tabela 5 - Distribuição dos docentes de acordo com a série em que lecionavam nas onze escolas de ensino médio noturno do RN, em 2009. | 45 |
| Tabela 6 Matrícula do Ensino Médio Noturno, no Brasil, Nordeste e Rio Grande do Norte, de 2003 a 2006..... | 142 |
| Tabela 7 A mudança ocorrida para as onze escolas de Ensino Médio noturno do RN, antes e depois da execução da proposta, em 2006 a 2009. | 151 |
| Tabela 8 Opinião dos docentes quanto à contribuição do planejamento da escola para melhorar a elaboração das suas aulas, em uma amostra de 85 docentes participantes da nova proposta para o Ensino Médio noturno, no RN, de 2007 a 2009. | 156 |
| Tabela 9 Opinião o docente quanto ao desenvolvimento das Atividades Complementares, considerando a realidade do estudante, na amostra de 85 docentes das onze escolas participantes da proposta para o ensino noturno, RN de 2007 a 2010. | 160 |
| Tabela 10 - Opinião de estudantes das onze escolas que aderiram ao projeto do ensino noturno, acerca da importância da Amostra Científica, do RN, 2007 a 2009. | 164 |
| Tabela 11 - Participação das onze escolas noturnas nos vestibulares da UFRN, de 2007 a 2009, de acordo como o número de inscritos, número de aprovados e percentual de aprovação. | 182 |
| Tabela 12 - Resultados do Vestibular da UFRN, considerando o nº de inscritos, de aprovados e os percentuais de aprovação, de 2007 a 2009, das onze escolas do RN (diurno e noturno) que aderiram à nova proposta do Ensino Médio noturno. | 184 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 13 - Pretensão dos estudantes quanto à participação do vestibular da UFRN, das onze escolas do ensino Médio noturno do RN, de 2007 a 2009. | 185 |
| Tabela 14 - Opinião dos estudantes que cursavam o ensino médio noturno nas onze escolas públicas do RN, quanto aos estímulos recebidos para participarem do Enem em 2009. | 186 |
| Tabela 15 - Origem do incentivo recebido pelo trabalhador estudante, para participar do ENEM, em uma amostra de 276 estudantes de Ensino Médio noturno, das onze escolas noturnas do RN, em 2009. | 187 |
| Tabela 16 - Posição do professor nas escolas que aderiram a proposta diferenciada, quanto ao atendimento curricular às suas expectativas, de 2007 a 2009. | 193 |
| Tabela 17 Percepção do trabalhador estudante quanto à importância da mudança provocada pela proposta curricular diferenciada, nas onze escolas públicas de Ensino Médio do RN, em 2009..... | 194 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Estrutura do sistema educacional, conforme a LEI n.º 9.394/96 : | 69 |
| Quadro 2 - Diferenças de Ensino Médio regular e Ensino Médio modalidade Educação de Jovens e Adultos. | 74 |
| Quadro 3 - Evolução da matrícula do Ensino Médio Brasil, no Rio Grande do Norte e nos turnos diurno e noturno de 2006 a 2011..... | 85 |
| Quadro 4 - Distribuição das escolas do Ensino Médio Noturno do RN, de acordo com as DIREC, municípios e regiões, em 2009..... | 49 |
| Quadro 5 - Diferenças curriculares entre as teorias tradicionais e as teorias críticas. | 129 |
| Quadro 6 - Relação da onze escolas da proposta diferenciada em relação aos municípios e ao número de alunos, em 2007..... | 145 |
| Quadro 7 - Descrição das Atividades Complementares e a respectiva carga horária para o Ensino Médio noturno, do RN, em 2010. | 163 |
| Quadro 8 - Relação da matrícula com o número de desistentes, aprovados e reprovados da escola nº 8, localizada em Mossoró, em 2006 e 2007..... | 176 |
| Quadro 9 - Sintetiza a “trajetória de vida” da proposta curricular diferenciada desenvolvida em onze escolas do RN que estamos a analisar, 2007 a 2009..... | 191 |
| Quadro 10 - Novo contexto das onze escolas da proposta do ensino noturno do RN quanto aos avanços, perspectivas e sugestões, em 2012..... | d. |

SUMÁRIO

| | |
|--|---------------|
| INTRODUÇÃO | 19 |
| DA ABSTRAÇÃO À CONCRETUDE DO OBJETO PESQUISADO | 20 |
| PROPÓSITO DA INVESTIGAÇÃO | 24 |
| PRESSUPOSTOS DA PESQUISA | 27 |
| a) Ensino médio | 28 |
| b) Ensino médio noturno e o trabalhador estudante. Erro! Indicador não definido. | 29 |
| c) Abandono, reprovação e evasão..... | 30 |
| d) Reprovação..... | 31 |
| e) Formação docente | 31 |
| EMBASAMENTO TEÓRICO | 33 |
| ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA..... | 34 |
| CAPÍTULO 1 | 60 |
| 1. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA..... | 38 |
| 1.1 Contextualização da pesquisa..... | 38 |
| 1.2 O objeto de estudo e sua delimitação | 40 |
| 1.3 Objetivo | 41 |
| 1.4 A caminhada metodológica | 42 |
| 1.4.1 Quem são os sujeitos da pesquisa?..... | 42 |
| 1.4.2 Os docentes da pesquisa..... | 43 |
| 1.5 Os trabalhadores estudantes..... | 46 |
| 1.6 Local da pesquisa..... | 48 |
| 1.7 Instrumentos da coleta de dados..... | 50 |
| 1.7.1 Procedimentos metodológicos na captação dos dados | 53 |
| 1.7.2 Tratamento e análise dos dados | 53 |
| 1.8 Questionários | 54 |
| 1.9 | Considerações |
| CAPÍTULO 2 | 60 |
| 2. A TRAJETÓRIA DO ENSINO NOTURNO E ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NA ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA | 61 |
| 2.1 Da organização do sistema de ensino brasileiro | 65 |
| 2.2 As políticas de financiamento para Educação Básica | 71 |

| | | |
|------------------|--|-----|
| 2.2.1 | Novos desafios para Ensino Médio: reformas e mudanças | 74 |
| 2.2.2 | Dados da matrícula do Ensino Médio..... | 84 |
| 2.3 | Ensino médio noturno problema sem solução? | 95 |
| 2.4 | O Ensino Médio Noturno e as políticas de ensino | 102 |
| 2.5 | Os docentes e a reforma educacional | 104 |
| 2.5.1 | Novas implicações de mudanças para o Ensino Médio | 108 |
| 2.6 | Considerações..... | 113 |
| CAPÍTULO 3 | | 115 |
| 3 | DIFERENTES OLHARES TEÓRICOS SOBRE TRABALHADOR, ESCOLA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSOR..... | 116 |
| 3.1 | A educação escolar à luz de Gramsci | 116 |
| 3.1.1 | A proposta da escola unitária de Gramsci e a escola noturna | 121 |
| 3.1.2 | O currículo e a escola noturna | 125 |
| 3.2 | Perspectiva crítica de Apple e Beane sobre o currículo | 129 |
| 3.3 | Sacristán e o currículo como prática democrática | 131 |
| 3.4 | Proposta para um novo perfil docente e a escola noturna | 135 |
| 3.5 | Considerações..... | 138 |
| CAPÍTULO 4 | | 140 |
| 4 | REPENSANDO O ENSINO MÉDIO NO RN: MUDANÇAS E POSSIBILIDADES | 141 |
| 4.1 | Da elaboração das Orientações Curriculares do Ensino Médio Noturno até sua execução: mudanças e possibilidades | 141 |
| 4.2 | As “vozes” dos educadores sobre a proposta diferenciada no final de 2009 | 165 |
| 4.2.1 | A proposta como promotora de interação | 165 |
| 4.3 | Caracterização profissional dos estudantes inseridos na proposta diferenciada | 168 |
| 4.3.1 | Estudantes da região de Natal e de Parnamirim | 168 |
| 4.3.2 | Estudantes da região do Litoral..... | 173 |
| 4.3.3 | Estudantes da região Oeste | 175 |
| 4.3.4 | Estudantes da região do Seridó | 177 |
| 4.3.5 | Estudantes da região do Centro Oeste | 178 |
| 4.4 | As escolas e participação dos alunos do noturno no vestibular e Enem | 180 |

| | | |
|----------------------------|---|-----|
| 4.5 | Reorganização curricular para as escolas onze escolas noturnas | 189 |
| 4.6 | A análise das proposta diferenciada para o Ensino Médio Noturno | 191 |
| 4.7 | O reencontro com as onze escolas | 201 |
| 4.8 | Unidade a Proposta é preciso: | 202 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | | 207 |
| REFERÊNCIAS..... | | 215 |
| ANEXO I..... | | 230 |
| ANEXO II..... | | 238 |
| ANEXO III..... | | 240 |
| ANEXO IV | | 241 |
| ANEXO V | | 243 |

INTRODUÇÃO

Temos que acreditar nalguma coisa e, sobretudo, temos de ter um sentimento de responsabilidade coletiva, segundo o qual cada um de nós será responsável por todos os outros. A prioridade absoluta tem de ser o ser humano. Acima dessa não reconheço nenhuma outra prioridade.

José Saramago (entrevista em 1995)

DA ABSTRAÇÃO À CONCRETUDE DO OBJETO PESQUISADO

O presente estudo analisa a proposta diferenciada para o Ensino Médio Noturno do Rio Grande do Norte (OCEMN,2009) ¹, inicialmente implementada em onze escolas da rede pública estadual de ensino em 2007. Essa experiência é resultante de um projeto piloto, tendo como foco, princípios teóricos e metodológicos desenhados a partir do trabalhador estudante noturno e suas expectativas de aprendizagem. Ela surge como uma alternativa para diminuir os altos índices de abandono, de evasão e de repetência, um problema recorrente e com forte prejuízo no turno noturno.

A pesquisa parte do princípio de que o Ensino Médio Noturno (EMN) não pode ser pensado como isomorfismo do ensino diurno, uma vez que os sujeitos têm características, aspirações e interesses bem distintos e diversificados. Tal fato exige uma escola com um projeto que considere, em seus fundamentos, as necessidades do trabalhador estudante, com implicações que vão desde a carga horária, a organização curricular, as metodologias de ensino até o processo avaliativo. O que implica conceber uma estrutura formativa diferenciada no que tange ao currículo, conteúdos, metas e que reflita os interesses dos envolvidos, sem ser uma mera repetição da escola diurna.

O meu interesse pelo tema é reforçado por constatar a inexistência, ao longo dos anos, no Brasil, de uma política educacional para o Ensino Médio noturno regular que leve em consideração as características e as especificidades do trabalhador estudante que tenta conciliar as atividades de trabalho e de estudo. A minha trajetória profissional e pessoal contribui para alicerçar minha inquietação, pois sempre atuei na escola da rede pública, em particular de ensino médio, especificamente, nas salas de aulas do noturno, apesar de não ter nenhuma formação para atuar junto aos estudantes do referido turno de ensino. O meu aprender a lidar com a escola noturna foi construído, espontaneamente, mais por meio da interação, no contexto escolar, entre professora/estudante do que pela formação recebida na universidade.

¹ As Orientações Curriculares para o Ensino Médio Noturno foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do RN (CEE) em 16/09/2009. A Portaria nº1221/2009- SEEC/GS autorizou à implantação como experiência no prazo de 05 anos, a partir de 15/10/2009. A proposta está em execução nas escolas desde março de 2007. Inicialmente recebeu o nome de Repensando o Ensino Médio Noturno.

As circunstâncias da vida pessoal fizeram com que me mudasse para diferentes estados brasileiros, o que me fez ter uma característica comum com o estudante do noturno como a mobilidade, a migração. Essa experiência de vida me permitiu observar outras escolas noturnas onde atuei, além de me fazer constatar um fato: a semelhança entre as muitas dificuldades que constantemente afloram no contexto do ensino médio noturno. Acredito que há dois pontos cruciais, dentre tantos outros associados à escola noturna, que precisam, urgentemente, de maior atenção por parte daqueles que determinam o traçado das políticas para a educação em nosso País – consequentemente, para nosso Estado:

- a elaboração de uma proposta curricular específica que tenha o trabalhador estudante como ponto de partida estruturante;
- uma formação docente voltada para atender ao específico universo da escola noturna do ensino médio regular.

Em 2001, fui trabalhar na Secretaria da Educação Estadual e designada para um setor recém-criado para atender o ensino médio por orientação do Ministério de Educação e Cultura (MEC). O setor foi denominado Subcoordenadoria de Ensino Médio (SUEM) cujo objetivo foi atender à demanda de todo o ensino médio estadual e desenvolver ações a partir dois grandes projetos: Projeto Alvorada (2001) e Projeto de Investimento do Estado do Rio Grande do Norte (Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, 2000).

Naquela ocasião, o Projeto de Investimento do PROMED (2000) já sugeria a elaboração de uma proposta curricular que atendesse ao ensino médio noturno. Segundo o documento, o percentual da matrícula noturna naquela ocasião era de 67% na rede estadual e 88% na rede municipal de ensino. O Projeto de Investimento (2000, p. 4) baseado nesses percentuais de matrículas indicou “a implantação de uma proposta curricular para o turno noturno”. O mencionado documento apontou que uma possível explicação para a elevada concentração de matrícula no turno noturno, estava associada à distorção idade/série dos estudantes. Apesar do tempo, essas estatísticas educacionais ainda hoje se constituem em parte significativa da problemática no cenário do EMN/RN.

Considerar esse fato é considerar que o turno noturno não pode continuar a ser pensado como reprodução didático-pedagógica do ensino diurno, uma vez que existem sujeitos cuja trajetória de vida e de trabalho, (com repercussão em seus

interesses e suas necessidades) são bem diversificados. Esse contexto, por si só exige e concebe uma estrutura formativa diferenciada que reflita os interesses do trabalhador estudante. Portanto, indubitavelmente, conferir ao EMN/RN uma identidade diferenciada passava por (re) pensá-lo na situação real em que se insere o que exigiu e exige profundas modificações no sistema político, pedagógico e ideológico que o sustenta.

É importante destacar que a Subcoordenadoria de Ensino Médio (SUEM), em 2003, já tentava consolidar uma ação específica para o turno noturno cujos propósitos eram:

- reorganização do currículo à realidade do sujeito do turno noturno;
- formação continuada para os professores associada aos processos de atualização pedagógica e incentivo à pesquisa;
- melhorar as condições de permanência do estudante na escola com projetos pedagógicos que os estimulassem.

Em 2005, retomam-se os estudos que possibilitaram fortalecer o ensino noturno com a visão do mundo do trabalho e meios de superação, mas apenas em 2006 o projeto toma forma com apoio do MEC. Para concretizar essa ação, foi necessário utilizar recursos financeiros de três programas financiados pelo governo federal: o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED, 2000), o Projeto Alvorada (2001) e o Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica (PRODEB, 2004)².

Dentre os maiores desafios a serem vencidos para a implementação de uma proposta dessa natureza e magnitude, salientamos a participação dos profissionais atuantes na instituição escolar (professor, gestor, coordenador pedagógico e funcionários). A participação dos docentes como elaboradores do documento foi fundamental para definir e planejar uma proposta curricular que refletisse a realidade da escola noturna, sendo capaz de interferir na aprendizagem e que fosse adequada para o trabalhador estudante formal ou não formal, ao jovem fora de faixa etária e ao adulto que volta aos bancos escolares, após um longo período de distanciamento, muitas vezes obrigados por exigências trabalhistas.

Esses profissionais de ensino ganharam destaque ao aderirem à proposta, dando a esta, significado relevante e decisivo, uma vez que esses sujeitos são

² Os três programas foram criados pelo Ministério de Educação (MEC) para subsidiar ações voltadas para a expansão do ensino médio e a melhoria.

imprescindíveis para qualquer mudança que se deseja operar, pois mudança alguma acontecerá sem a participação deles. Contudo, ressaltamos que as reformas educacionais quase sempre ignoram a participação efetiva dos educadores que são responsáveis em dar vida à concretude das mudanças no cotidiano da sala de aula.

Convocar os educadores para discutir o Ensino Médio noturno implicou o redimensionamento do trabalho pedagógico e a atuação desses profissionais para elaborar uma proposta curricular adequada às especificidades dos estudantes do noturno, além de entender que sem essa participação nada mudaria.

Investir na formação continuada dos educadores constituiu-se em um diferencial nas escolas noturnas, em que a proposta foi implantada. Essa formação foi pensada e realizada em serviço, concomitantemente à aplicação da proposta em sala de aula, alterando o cotidiano das escolas. Nessa busca, as onze escolas da rede estadual tentaram trabalhar com as escolhas e as articulações do conhecimento construído no caminho, ou seja, nos estudos realizados para consolidar o trabalho, mas, principalmente, pela experiência que cada um trazia.

Entendemos essa participação como um marco fundamental para elaboração do documento, levando em consideração os pressupostos teóricos e as orientações dos documentos oficiais que respaldam a reforma educacional brasileira, a partir dos anos 90, que são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (LDBEN, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio (PCNEM, 2000) e com menor impacto as Orientações Curriculares para Ensino Médio (OCNEM, 2006), a fim de promover uma reflexão sobre o ensino médio noturno e as escolhas que pudessem atender à realidade desse turno de ensino.

Os documentos oficiais foram essenciais como referências normativas e curriculares para o processo inicial, ressaltando-se a importância da apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos e da valorização da cultura a serem considerados em sala de aula.

As decisões coletivas dos educadores passaram, principalmente, por questões relacionadas à (re) organização curricular e à prática de ensino na sala de aula, elaboração de projetos que focalizassem o entorno do estudante, o contexto do RN e outros que pudessem servir de aporte para aprofundar as áreas de conhecimentos de forma interdisciplinar e contextualizada, carga horária, número de disciplinas, prática pedagógica, avaliação, considerando o que apregoa as

avaliações nacionais. Também devemos considerar toda tecnologia acessível na escola com o objetivo de melhorar a qualidade das aulas ministradas no turno noturno. Ressaltamos a importância das tecnologias, mas não podemos simplificar o processo de ensino ao uso apenas dessas tecnologias.

Destacamos que a adesão à proposta por parte dos educadores envolvidos acarretou mudanças em suas práticas pedagógicas em seu espaço escolar, mudanças essas que proporcionaram melhor aprendizagem, tanto deles próprios, quanto dos estudantes envolvidos, levando-os a refletir e mudar suas práticas pedagógicas.

PROPÓSITO DA INVESTIGAÇÃO

Entre as várias pesquisas sobre o ensino médio diurno e noturno, destacamos os trabalhos de Braslavsky (2002, 2010), Abramovay, Castro (2003), Kuenzer (2005, 2007), Frigotto, Ramos (2004), Abdalla (2004), Krawczyk (2000, 2004, 2008), Zákia, Oliveira (2006), Zibas (1999, 2002, 2009), Ramalho Almeida (2010) e Carvalho (1998, 2001). Esses pesquisadores revelam a falta de políticas de ensino específicas para o turno noturno, além de questionarem se esse turno de ensino vem cumprindo as funções para as quais foi institucionalizado; além de alertarem sobre as altas taxas de abandono, de reprovação, que também é uma tônica no estado do Rio Grande do Norte. Esses fatos nos motivaram a acompanhar a proposta de intervenção da Subcoordenadoria de Ensino Médio, cujo objetivo vinha atender a aspectos como: uma proposta específica com o sentido de repensar e formular alternativas para melhorar e transformar o ensino com foco no trabalhador estudante do noturno e reverter os índices perversos de abandono, de reprovação e de repetências.

Nesse cenário, destacamos que o ideário das políticas públicas educacionais, que se delineou nos anos 90, exigiu que os profissionais da educação lidassem com princípios pedagógicos nos quais o currículo seria estruturado considerando: identidade, diversidade, autonomia, inclusão digital, contextualização e interdisciplinaridade. A nosso ver, dentre esses princípios, a interdisciplinaridade, a contextualização e a resolução de problemas são os mais complexos para se

trabalhar em um currículo supersaturado de informações. Entretanto, por meio deles, é possível vincular a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social.

No tocante às reformas educacionais, Sacristán (2000, p.10) afirma que *“Pouco adiantará as reformas curriculares se estas não forem ligadas a formação dos professores”*. Esse posicionamento do autor reflete a falta de sintonia entre a formação recebida pelos docentes nas instituições de ensino superior, assim como a pouca atenção dispensada ao sistema de educação básica e as políticas educativas que prescreve um currículo por áreas de conhecimento de acordo com o Ministério de Educação.

É importante destacar que às reformas educacionais internacionais que se iniciaram na Inglaterra e Estados Unidos, nos anos de 1980, desencadearam as reformas que aconteceram nas duas últimas décadas em diferentes países da América Latina, em especial o Brasil que sofreu intensa influência dessas reformas, orientadas e sustentadas com recursos de organismos internacionais, como o Banco de Desenvolvimento Internacional (BID) e o Banco Mundial (BM) cujas orientações sempre são direcionadas aos ajustes pelos quais os países consignatários devem passar na busca da orientação econômica, o que dá aos contextos uma homogeneidade.

Os documentos propostos pelas políticas educacionais internacionais, na maioria das vezes, não estão de acordo com a realidade a que se destina e exige adaptações para sua implementação, conforme as políticas de cada país, região e ou localidade, concordamos que:

A educação é encarada pelo Banco como a prestação (pública ou privada) de um serviço, e não como um direito de todos à transmissão e troca de saberes, culturas e valores. Nessa perspectiva, a educação deve ser avaliada com base no desempenho dos professores em fornecer o mais eficiente serviço aos seus “clientes”, os pais. O fortalecimento dos clientes, que deverão avaliar a escola pela utilidade mercadológica do produto que o aluno demonstrar ter adquirido, é apresentado pelo Banco como um dos pilares para a melhoria da educação, seja pública, seja privada. (SILVA, AZZI e BOCK, 2008, p. 17)

Em 1990, a reforma educacional brasileira foi desenhada a partir do modelo espanhol e coordenada pelo ex-diretor da reforma daquele país César Coll Salvador (2002), da Universidade de Barcelona, numa concepção construtivista de ensino-aprendizagem a partir das ideias de Piaget. Segundo entrevista de Coll, o modelo

proposto dá prioridade ao que o aluno aprende, além de considerar que é importante desenvolver os conteúdos considerando a relação que estes tenham com a vida do estudante, o que significa um currículo integrado, contextualizado.

Essa proposta implicou uma mudança radical nos objetivos e concepções que orientavam até então, o Ministério de Educação (MEC) e o sistema educacional do país, conforme diversos documentos e artigos publicados em revistas³. Entretanto, resta saber se na ocasião se considerou as características da educação brasileira, especificamente as experiências educacionais desenvolvidas pelos estados e municípios, além dos problemas enfrentados pelos educadores espanhóis em relação à reforma proposta na Espanha, segundo o texto abaixo:

O estabelecimento de certo paralelo é possível, em que pesem as evidentes diferenças econômicas, históricas e socioculturais entre Brasil e Espanha, pois diversos problemas enfrentados pelos educadores espanhóis parecem alertar-nos para novos obstáculos que, a médio prazo, talvez estejam sobrecarregando nossa agenda educacional. (ZIBAS 1999, p. 234)

Ainda, segundo o artigo de Zibas (1999), a palestra proferida pelo Prof. Sacristán, *Reformas Educativas y Reformas del Currículo*, no 2º Seminário Internacional sobre Educação Escolar (PUC/SP 1998), revelou que a maior inovação da reforma educacional espanhola, não estava prioritariamente nos conteúdos curriculares, tão apregoados pela reforma brasileira, mas na extensão da escolaridade compulsória até os 16 anos. No Brasil, a extensão da escolaridade chega após 14 anos, com aprovação da Emenda Constitucional 59 em novembro de 2009 que estabelece a matrícula compulsória na Educação Básica para o corte etário de 4 a 17, o que representa um avanço enorme.

O pesquisador, ainda ressalta que nenhuma reforma se efetivará se não for discutida com aqueles que as desenvolvem e as executam na instituição escolar. Portanto, a escola necessita de grupos comprometidos para poder executá-la, caso contrário, não teremos movimento de mudança. Apple e Beane (2001, p.119) consideram que "*a reforma escolar precisa de grupos comprometidos*", assim comprometimento é uma categoria chave para o andamento de qualquer proposta de mudança.

³ Verificar reportagem na Revista Nova Escola, edição nº154 (2002, p. 18 a25).

Mudar o que está determinado significa lutar contra as condições existentes, num processo de desconstrução e reconstrução. Desse modo, pressupomos que a proposta do ensino médio noturno do RN pode ser uma alternativa que atenda aos trabalhadores estudantes e, por sê-lo, deverá articular-se com a história de vida daqueles que a procuram, essa por sua vez deve estar de acordo com as exigências do mundo atual.

PRESSUPOSTOS DA PESQUISA

Inicialmente, tomamos como referência quatro pressupostos:

A dificuldade de lecionar no turno noturno por não ter orientações diferenciadas, tornando-se uma simples transposição das aulas do diurno para o noturno, pois lecionar nesse turno de ensino tem várias implicações, uma vez que não há orientações específicas. Pensar esse ensino para o trabalhador estudante é pensar uma educação sob a perspectiva de transformação da sociedade, sem a qual não é possível mudar a escola.

Uma reforma educacional tão somente se justifica se for orientada por uma proposta coerente com as especificidades dos trabalhadores estudantes, seja para eles terminarem a educação básica e, ou, para que possam prosseguir os estudos. Da forma como são pensadas, não contemplam essas as especificidades, com isso deixam a margem uma parcela significativa de estudantes cujas necessidades não são consideradas.

O currículo destinado à escola noturna deve considerar os componentes curriculares básicos para a formação do trabalhador estudante porque a quantidade excessiva de conteúdos não representa a qualidade da escola, pois antes de serem estudantes são, na sua grande maioria, trabalhadores com manancial de experiência de vida, o que os distingue dos demais estudantes.

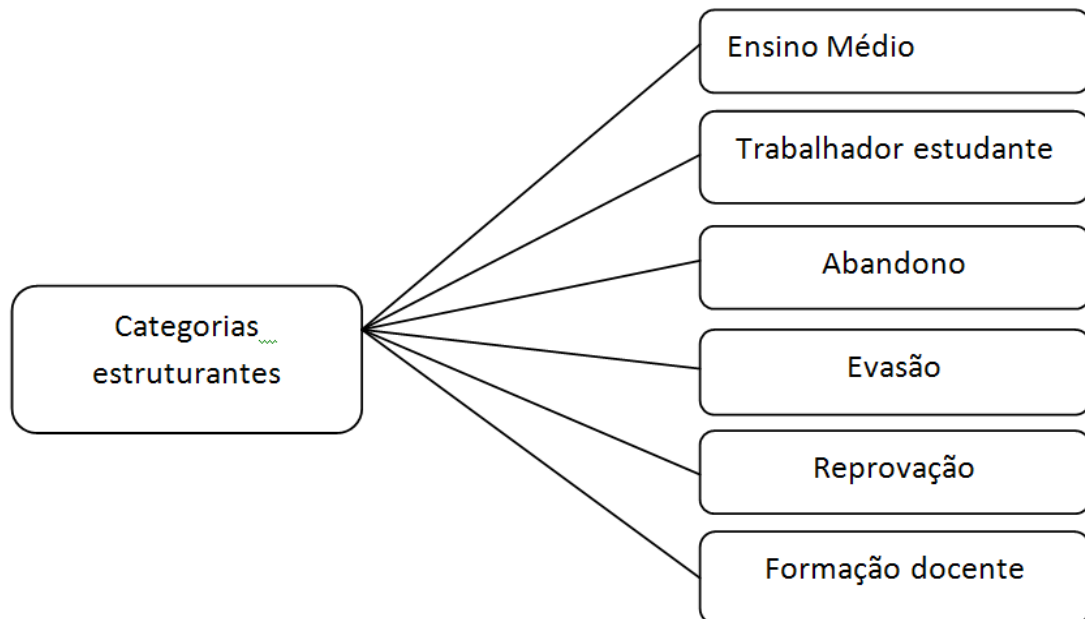
E, por fim, a elaboração de um projeto ou uma proposta para os estudantes do ensino noturno tem que considerar a participação dos educadores, pois essa participação tem um peso crucial para qualquer mudança que se deseja operar, pois são eles que a executam nesse turno de ensino. Uma experiência sedimentada pela convivência com os frequentadores desse turno de ensino confere a esses

educadores uma visão mais ampla e profunda das necessidades básicas para esses estudantes.

CATEGORIAS ESTRUTURANTES

Para eleger as categorias teóricas estruturantes, consideramos as palavras chaves, conforme a figura que segue:

Figura 1 - Categorias estruturantes.



Fonte: Elaboração própria, 2010.

a) Ensino médio

O ensino médio é a etapa da educação básica situada no plano intermediário entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior. Essa posição intermediária evidencia para muitos a sua indefinição e a sua função social desde que essa etapa de ensino foi estabelecida. Essa etapa de ensino dá continuidade à educação geral

do sujeito, visando à estruturação do conhecimento, à formação técnica e à continuação dos estudos. A partir dos anos 80, o ensino médio tornou-se objeto de estudo para vários pesquisadores no que se refere ao aspecto de indefinição da sua função social.

Com o advento da LDB nº 9.394/96, novos direcionamentos foram dados em relação à identidade e à função social no que diz respeito ao trabalho e à escola.

No âmbito do Ensino Médio, o turno noturno destaca-se como uma extensão do ensino diurno e é considerado nos meios educacionais como um problema, como ensino de má qualidade destinado aos jovens e adultos que necessitam dessa escolarização para permanecer ou entrar no mercado de trabalho e, ou, ainda continuar os estudos. Apresenta uma matrícula significativa, alto índice de abandono, de reprovação, de repetência e de evasão. Esses fatores são típicos de uma educação improdutiva que acentuam a desigualdade social.

b) Trabalhador estudante

Sujeito que está inserido no mercado de trabalho formal, informal ou a procura de trabalho e por esse motivo não pode estudar no turno diurno. No nosso estudo, optamos pelo termo trabalhador estudante por entender que o sujeito que procura esse turno de ensino, já entra na instituição escolar com uma função definida de ser trabalhador formal, informal ou em busca de trabalho e que depois agrega no seu histórico a condição de ser estudante.

Durante a pesquisa bibliográfica, verificamos que a terminologia trabalhador estudante que adotamos não é pioneira, uma vez que foi encontrada no Estatuto do Trabalhador-Estudante (um documento de Portugal) e em alguns pesquisadores como Carvalho (1998), Romanelli (1995), Spósito (1989), Zákia (2004) entre outros.

É importante destacar a distinção que Romanelli (1995) estabelece para a categoria de **estudante trabalhador** e **trabalhador estudante**. Para o autor, o primeiro termo significa que o estudante trabalha, mas de algum modo continua, parcialmente, mantido pelos familiares, daí sua condição de estudante trabalhador. A segunda condição é quando o sujeito não tem outros recursos financeiros, ou seja, não depende da família financeiramente, muitas vezes, ele contribui para compor o

orçamento da família. Neste caso, não é o estudante que trabalha, mas é o trabalhador que estuda e se inclui na categoria de trabalhador- estudante.

O que nos permite inferir que devemos considerar uma série de fatores importantes que estão intrínsecos ao perfil desses sujeitos (jovens e adultos).

c) Abandono

Neste trabalho, adotamos o termo *abandono* e não *evasão*, por compreender *abandono* como o vocábulo que melhor traduz a essência de nosso propósito e por considerá-lo como um dos fatores que caracterizam a problemática do trabalhador estudante do ensino médio noturno. Segundo dados do INEP/2009, abandono, refere-se à desistência da escola pelo estudante durante um período, ou seja, é a saída do sujeito do sistema de ensino antes de completar a escolaridade obrigatória por lei. A noção de abandono escolar está associada à ausência do sistema escolar por um tempo considerado suficiente para que se configure como afastamento do espaço escolar. Portanto, *“O abandono escolar está relacionado com os objetivos de escolarização compulsória e universal que as instituições de um determinado país possam definir como meta ou como imperativo, traduzido em norma coerciva”* (JUSTINO, ROSA, 2007, p.3).

Como é possível observar, há diferença entre os referidos vocábulos, embora pareçam ter o mesmo significado. Entretanto, eles se constituem em um mesmo sentido para o sistema educacional brasileiro: um grave problema.

O abandono, na maioria das vezes, se dá pelo fracasso escolar que, por sua vez, está ligado a uma série de fatores de ordem pessoal de cada sujeito que deixa de frequentar a escola por dificuldade ligada às mais diversas situações (social e econômica, pessoal e institucional), além do desinteresse.

Nesta perspectiva, o conceito de abandono escolar evoluirá de acordo com os sucessivos prolongamentos dos períodos ou idades de escolarização obrigatória e da maior ou menor adequação da norma às dinâmicas sociais que sustentam a maior ou menor procura de educação.

Os indicadores oficiais (INEP) revelam que a taxa de abandono em 2009 foi de 11,5% e, em 2010 de 10,3%.

É importante destacar que há outro tipo de abandono que mascaram os dados, o chamado abandono branco⁴, é quando se efetiva a matrícula, mas o estudante não chega a frequentar a escola nem por um dia.

d) Reprovação

A reprovação é a condição de estudante inabilitado para seguir em um componente curricular, ou o conjunto deles, quando não se consegue atingir o objetivo desejado da escola. No entanto, é um assunto complexo uma vez que o não aprendizado de determinados conteúdos, está associado apenas à responsabilidade do estudante quando, na verdade, um conjunto de fatores deve ser observado. Em parte, podemos considerar a reprovação como um dos fatores responsáveis pelo abandono e a evasão, mas não podemos considerá-los como a causa principal.

e) Evasão

A evasão pressupõe que o aluno sai da escola, não retornando mais ao sistema escolar, ou seja, é a ausência definitiva do estudante. Segundo Construcciones Escolares para America Latina, Metodologia para el Pleneamiento de las Construcciones Escolares (México, 1969) evasão é o mesmo que deserção escolar. 1. Fenômeno que expressa o número de educando de um grau de ensino ou de uma série escolar, que abandonam definitivamente ou temporariamente a escola.

A partir do exposto, não concordamos que a evasão seja considerada uma ausência temporária, mas a desistência definitiva do sujeito em prosseguir os seus estudos. Os fatores que provam a evasão escolar são inúmeros, passam por

⁴ A definição de abandono branco foi encontrada em janeiro de 2010 em Thesaurus Brasileiro da Educação no site <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus>. Assim como a diferença entre **abandono** e **evasão**.

questões de ordem social, a falta de recursos para frequentar a escola e descaso governamental. O fenômeno ocorre também em locais que têm oferta de emprego.

Uma pesquisa da Fundação Getúlio Vargas (2009)⁵ sobre evasão escolar revela que nas cidades onde tem mais fonte de trabalho, há mais evasão. Para Krawczyk (2012) esse fato faz pensar e (re) ver a afirmação de que “*o diploma de ensino médio é um incentivo e garantia para continuar a estudar e encontrar trabalho*”.

f) Formação docente

As reformas educacionais que ocorreram nos anos 90, em especial no Brasil, fizeram com que o trabalho do professor na sua formação inicial e continuada ganhasse grandes proporções. Atrelado às reformas, também ocorreram as influências do movimento da profissionalização docente, que passa a ver a docência como profissão, não apenas como uma ocupação, o que supõe novas necessidades formativas.

Para Ramalho, Núñez e Gauthier (2004) o docente e seu trabalho passaram a ser o foco das propostas reformistas que se situam no contexto de uma Educação e de uma sociedade que impõem novos paradigmas à escola, aos professores e às suas funções exigindo, conseqüentemente, uma nova maneira de pensar o ensino, a aprendizagem e o exercício da docência.

Segundo Marcelo Garcia (1999, pp.99-100), “*A formação de professores deve facilitar a tomada de consciência das concepções e modelos pessoais e em alguns casos provocar a dissonância cognitiva nos professores em formação*”. Dessa forma, o trabalho e a formação de professores (inicial e continuada) são levados a assumir novos paradigmas superando a “tradição academicista” e do “racionalismo técnico”, nos quais os professores foram considerados como sujeitos pouco ativos na construção de novos referenciais e novos papéis.

É desse contexto que surge o movimento didático-pedagógico sobre a docência como profissão e sobre a profissionalização do trabalho docente como

⁵ Pesquisa coordenada por Marcelo Neri para Fundação Getúlio Vargas O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem- escolas. Rio de Janeiro, 2009. Site <http://www.fgv.br/cps/tpemotivos/>

alternativa para se pensar, hoje, a formação dos professores voltada para a construção de novas identidades para a docência, o que implica dizer que *“O duplo aspecto da profissionalização, interno (profissionalidade) e externo (profissionalismo), é um processo dialético de construção de uma identidade social. Eles são irreduzíveis, porém articulados um ao outro”* (RAMALHO, NÚÑEZ e GAUTHIER 2004, p.53).

Esse movimento exige que os professores incorporem e estejam comprometidos na procura de novos papéis, novos referenciais e novas condutas profissionais como sendo esta uma luta sentida e desejada por eles e, que é parte de seus projetos pessoais e coletivos como parte de seu desenvolvimento profissional que emanam das exigências de uma nova escola.

Marcelo Garcia (1999) é categórico ao afirmar que os docentes necessitam de formação, mas não qualquer formação, uma formação tem que atender as necessidades formativas dos docentes. Por isso, a formação destinada ao professor tem de levar em consideração a capacidade deste professor em mobilizar e articular os saberes experiencial, prático, didático-pedagógico, curricular, disciplinar, entre outros, nos diferentes contextos, além de responsáveis pela sua própria formação (inicial ou continuada).

Nesse sentido, a formação continuada mais a autoformação conjunta, (sociedade do conhecimento e responsabilidade compartilhada do conhecimento) a partir da experiência, apresenta-se como sendo uma condição imprescindível que representa um espaço de construção e reconstrução de novos conhecimentos e práticas pedagógicas, implicando alterações na organização, nos conteúdos, nas estratégias, recursos, refletindo-se nas relações sociais estabelecidas entre a escola e o estudante.

EMBASAMENTO TEÓRICO

No que tange à escolha do referencial teórico, nos apoiamos em Apple (2002,1995,1994), Apple, Beane (2001), Bourdieu e Passeron (2008), Bourdieu (2003, 2007 e 2008), Sacristán (2000, 2006, 2008), Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), Gauthier (2006), Núñez (1997, 2009), Beltrán Llavador (1997, 1996, 2004,

2002) Bardin (2010), Tardif (2011) com atenção especial para o trabalho relevante de Gramsci⁶ (2006, 1991, 1987) que tomamos como referência para discutir a ideia da escola unitária. A escolha por esses autores se deu por entendermos que possibilita um olhar crítico em relação à instituição escolar e o seu papel na formação dos sujeitos e na formação do docente.

ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos, precedidos da introdução que, por uma vez precede os capítulos. A seguir, expomos de forma resumida o que contém os capítulos.

No primeiro capítulo, delineamos o percurso do quadro metodológico e a descrição da pesquisa, apresentando o objeto de estudo, o objetivo desta tese, os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa, os procedimentos metodológicos e os participantes de nossa pesquisa. O corpus da pesquisa é composto de três instrumentos: As Orientações Curriculares para o Ensino Médio Noturno (OCEMN), as respostas dos questionários aplicados aos professores e aos trabalhadores estudantes do ensino noturno e os relatórios enviados pelas escolas. Os pressupostos teórico-epistemológico que deram arrimo às nossas análises advêm da teoria da Análise de Conteúdo, (Bardin, 2010) mais precisamente, da Análise Temática; ademais, utilizamos o software Modalisa 6.0, desenvolvido na Universidade de Paris 8, como suporte tecnológico para o tratamento dos dados da pesquisa. O *corpus* apresentou caráter tanto qualitativo quanto quantitativo com predominância para o qualitativo. As categorias adotadas emergiram a partir dos resultados dos questionários, refletindo, teoricamente, sobre o que pensam os sujeitos envolvidos na pesquisa quanto à proposta do ensino noturno.

No segundo capítulo, apresentamos o contexto histórico em que se inicia a educação brasileira, marcada pela presença dos jesuítas, a instalação das primeiras escolas noturnas para atender os adultos analfabetos e o ensino médio (secundário)

⁶ Antônio Gramsci foi membro do Partido Comunista Italiano, revolucionário da década de 20 de século XX, rebelou-se contra as ideias de Mussolini, no período da Ditadura do Estado Italiano. Tornou-se preso político, onde escreveu de forma crítica, um vasto material acerca de assuntos como política, economia, social e educacional.

marcado pela dualidade entre propedêutico e profissionalizante. Como também, a organização do sistema educacional a partir da Lei nº 4.020/61 e, em particular da Lei nº 9.394/96 responsável pela reforma que ocorreu em 1998 (quando o governo federal assumiu uma posição de mudança em relação à educação brasileira), o caráter das políticas educativas dirigidas ao ensino médio e o descaso com o ensino noturno. Demonstramos, com isso, nossa preocupação em relacionar o ensino médio com o contexto socioeconômico e político, visando, assim, esclarecer os entraves e suas implicações dessa etapa de ensino e, principalmente, ao turno do ensino noturno.

O terceiro capítulo versa sobre os fundamentos teóricos que iluminaram nossa posição nas discussões que entabulamos ao longo deste trabalho, de Apple (2002) procuramos o trabalho significativo que desenvolve sobre o currículo no sistema educacional e o papel que as escolas têm na produção do conhecimento; de Apple e Beane (2001) exploramos as concepções e práticas democráticas desenvolvidas nas escolas. Bourdieu e Passeron (2008) a ideia de uma escola que exerce e promove de forma dissimulada a violência simbólica; Bourdieu (2003, 2007 e 2008). De Sacristán (2000, 2006, 2008) procuramos a prática curricular desenvolvida por meio de ações coletivas envolvendo tanto os educadores quanto os estudantes, considerando a experiência compartilhada e, não ações individualizadas. De Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), Núñez (1997, 2009), Tardif (2011) consideramos a formação docente direcionada para a construção de novas identidades, conseqüentemente uma nova profissionalização da classe que implica duas categorias a profissionalidade e o profissionalismo; de Bardin (2010) buscamos compreender o significado do texto (respostas dos questionários e relatórios), na tentativa de alcançar diretamente o que haveria por trás do que se diz. De Gramsci (2006, 1991, 1987) procuramos as ideias revolucionárias sobre a escola noturna para trabalhadores onde as aulas têm como missão proporcionar a concepção de mundo mais objetivo e claro. Bem, esses são sujeitos-autores cujos discursos comungamos, e, por isso mesmo os escolhemos para dar substância às nossas reflexões em relação à escola noturna, ao currículo crítico e à formação docente, numa perspectiva transformadora e de prática social, na qual o sistema de ensino é colocado como lugar de confronto. É justamente, no cenário do confronto, que se abrem novas possibilidades dentro desse sistema, pavimentando o caminho que pode conduzir a novas perspectivas para a educação e, nesse contexto, também

podem aflorar alternativas para a escola noturna, as quais são o cerne da proposta diferenciada.

No quarto capítulo, refletimos sobre a proposta noturna em vigor nas onze escolas do RN e, por meio de um olhar crítico, são tecidas considerações procurando caracterizar, salientar e, sobretudo, apontar a percepção dos sujeitos envolvidos e o que pensavam a respeito da implementação da proposta durante três anos (2007, 2008 e 2009), além de situá-la como um importante marco para o ensino noturno e uma política estadual para as escolas noturnas. As discussões também são direcionadas ao corpus da pesquisa a partir das amostras selecionadas que consideramos relevantes. Esse capítulo elucida a necessidade iminente de uma reflexão teórica que contemple os dados empíricos demonstrados e que, portanto, não podem ser negados, acerca das práticas políticas que negligenciam o ensino noturno com vistas a interesses de grupos discriminatórios aos quais não interessam práticas diferenciadas.

Nas considerações finais retomamos as questões de estudo e fazemos algumas inferências, além de defendermos a ideia de uma escola reorganizada para atender aos trabalhadores estudantes e a proposta como uma política da rede estadual de ensino. A nosso ver, o capítulo quatro e as considerações são o coração deste trabalho, por analisar a proposta, dar orientação e sugerir mudanças.

CAPÍTULO 1

O percurso metodológico da pesquisa

Educar os educadores! Mas os primeiros devem começar por se educar a si próprios. E é para esses que eu escrevo.
(Nietzsche, 2003, p.7)

1. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos e descrevemos o universo da pesquisa e, em seguida, os procedimentos metodológicos. Optamos pela abordagem qualitativa, por entender que seja a metodologia adequada ao objeto de estudo que focalizamos, mas sem deixar de lado a dimensão quantitativa. Do ponto de vista teórico-metodológico, assumimos a Análise de Conteúdo (Bardin, 2010) como estratégia de análise dos dados e recorremos ao tratamento dos dados do software Modalisa 6.0, desenvolvido por educadores da Universidade Paris 8. A centralidade do foco da pesquisa é a análise das Orientações Curriculares do Ensino Médio Noturno do RN (OCEM, 2009), além dos seguintes instrumentos de coleta: relatórios das escolas envolvidas; questionários aplicados aos educadores e aos estudantes que consolidam ou não a importância da proposta diferenciada para o ensino noturno.

2.1 Contextualização da pesquisa

O presente trabalho foi desenvolvido no Rio Grande do Norte, a partir de uma experiência realizada em onze escolas da rede estadual de ensino médio noturno de 2007 a 2009. As escolas atendem a trabalhadores estudantes ou potenciais trabalhadores.

Inicialmente, o trabalho consistiu na pesquisa bibliográfica procurando identificar e analisar estudos realizados sobre o ensino médio noturno (regular) de 2000 a 2009, com ênfase em propostas desenvolvidas para atender às suas especificidades. Verificamos que, na sua grande maioria, essas pesquisas enfocam o perfil do estudante, do professor, problemas sobre o ensino aprendizagem, políticas públicas, abandono entre outros. O que reflete poucas pesquisas que enfocam experiências desenvolvidas para atender ao ensino médio noturno regular.

Nesse universo, destacamos três pesquisas de relevância nacional: o trabalho pioneiro de Carvalho (2001) fruto de uma dissertação de mestrado no início dos

anos 80, que abordou um projeto piloto desenvolvido em São Paulo para algumas escolas noturnas e teve duração de dois anos; o trabalho de Ramalho de Almeida (2010), que foi o resultado de uma tese desenvolvida em 1986 em São Paulo⁷, o foco é uma experiência em seis escolas estaduais que desenvolveram propostas alternativas para o turno noturno, elaborada por docentes com aplicabilidade em sala de aula. Destacamos também o trabalho de Zákia e Oliveira (2006), resultado de uma pesquisa nacional iniciada no ano de 2004. O trabalho analisa experiências desenvolvidas em escolas públicas de ensino médio, em oito estados brasileiros, inclusive no Rio Grande do Norte, cuja coordenação foi da pesquisadora Doninha Almeida (UFRN, 2004).

Não deixamos, contudo, de destacar que a proposta diferenciada (OCEMN, 2009) para o ensino noturno do RN, é única por ter sido construída na coletividade por 220 educadores de onze escolas e está em execução desde 2007. Atualmente, é desenvolvida em 70 instituições escolares de ensino médio.

Poucas propostas foram desenvolvidas tendo como preocupação o ensinar/aprender cujo foco é o estudante do ensino médio noturno, sabemos que:

A maioria das propostas se refere quase que exclusivamente a medidas estruturais e organizacionais, sem se deterem na elaboração de um projeto que concretize o objetivo fundamental de examinar as possíveis trajetórias do ensinar/aprender no período noturno da escola pública (CARVALHO, 2001, p.8)

Para a autora (2001, p. 13), *“não são descobertas de técnicas didáticas ou providências administrativas”* capazes de melhorar e mudar o turno noturno, uma vez que o assunto é complexo e muito amplo, mas estudos que exijam uma *“relação da escola e o processo produtivo”*. Nos próprios documentos oficiais há ausência de uma política educacional específica para o Ensino Médio regular noturno com ressalva à Constituição Federal de 1988 e ao inciso VI Art.4 da LDB 9.394/96 que tratavam sobre o ensino noturno, entanto consideramos uma recomendação geral.

A segunda fase consistiu em analisar e verificar as condições em que foi desenvolvida a proposta diferenciada, execução das Atividades Complementares (obrigatórias), planejamento, envolvimento dos profissionais de cada escola, conteúdos selecionados pelos professores e as estratégias utilizadas no processo

⁷ O projeto foi executado em 152 escolas, de 1984 a 1985. A pesquisa de Ramalho Almeida ocorreu em 06 escolas que obtiveram sucesso.

ensino-aprendizagem como uma forma de reduzir o abandono e a reprovação. Tê-los como atores foi essencial para discutir e decidir sobre as mudanças que se efetivariam no interior da escola, na procura de uma escola mais justa, mais equitativa e de mais qualidade.

Na terceira, fase analisamos os questionários aplicados, após os três primeiros anos, aos estudantes e aos docentes responsáveis pelo desenvolvimento da proposta, além dos relatórios de acompanhamento enviados pelas escolas à Subcoordenadoria de Ensino Médio (SUEM).

Apresentamos e descrevemos também o ambiente da pesquisa e, em seguida, tratamos os procedimentos metodológicos. Inicialmente, a nossa intenção era centralizar a análise apenas na proposta e nos relatórios, mas a riqueza das respostas dos questionários de educadores e trabalhadores estudantes fez com que levássemos em consideração também esses dados.

2.2 O objeto de estudo e sua delimitação

O objeto de pesquisa é a proposta diferenciada para o ensino médio noturno desenvolvido de 2007 a 2009. Naquele momento, a proposta foi aplicada em onze escolas do Rio Grande do Norte.

Nossa problemática é o ensino médio noturno e a falta de políticas que contemplem esse turno de ensino. A tese que defendemos é que a proposta diferenciada para o turno noturno é uma alternativa importante para atender as especificidades do trabalhador estudante, além de considerar a formação dos docentes como fundamental para aplicação do documento em sala de aula.

Se desejarmos mudar, devemos considerar os profissionais de educação como parte responsável pelas transformações, pois apenas com eles podemos operar mudanças imprescindíveis na escola noturna.

Os teóricos que fundamentam nosso estudo, assim como as informações e a legislação brasileira sobre ensino médio, possibilitaram emergir alguns aspectos que servem de objetivos à pesquisa e à observação tanto do campo teórico quanto do campo empírico. Esses aspectos aparecem como norteadores e como questões de estudo:

- Que currículo é mais adequado à realidade desse estudante, mais flexível nos moldes propostos pelos documentos oficiais?⁸ O que ensinar?
- Como a instituição educativa (gestores e demais profissionais) pode (re) organizar-se para responder à formação necessária do trabalhador estudante?
- Que perfil de docente é necessário para formar o estudante do noturno? Como atuam nas escolas públicas estaduais noturnas?
- Esses professores estão preparados para responder às demandas de uma proposta dessa envergadura?

Para tentar responder às questões formuladas, esta pesquisa estuda as especificidades do currículo diferenciado adotado nessas onze escolas, diferente do currículo do ensino médio diurno apregoado pela legislação vigente e a participação dos docentes na elaboração desse documento. Portanto, optamos por analisar como a prática diferenciada desenvolvida influenciou nos resultados das escolas envolvidas, cujas histórias anteriores apresentavam grande índice de abandono, de repetência e de evasão. O posicionamento dos professores e o depoimento dos trabalhadores estudantes foram imprescindíveis na análise da proposta.

2.3 Objetivo

Analisar a importância e impacto da proposta diferenciada (OCEMN, 2009) nas onze escolas, identificando as dificuldades e as soluções encontradas para reverter as taxas de abandono, de reprovação e de repetência. Analisaremos, também, a formação do docente e os saberes adquiridos como fatores decisivos capazes de interferir na forma de trabalho e constituir-se em um diferencial nas escolas noturnas.

A partir dessa compreensão que os docentes mobilizam seus saberes ante as necessidades e as expectativas esperadas para determinadas situações, no caso, a

⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, Resolução nº 03/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999).

proposta diferenciada como alternativa para diminuir o abandono, a reprovação e a repetência, outros objetivos surgem como:

- conceber um currículo flexível e adequado à realidade do trabalhador estudante de forma a contribuir como aliado para diminuir as lacunas de aprendizagem no turno noturno;
- identificar os índices de abandono, de reprovação e de repetência das escolas que trabalham e, a partir deles, desenvolver um trabalho que minimize esses índices;
- proporcionar, sistematicamente, aos educadores, uma formação continuada, levando em conta temas como saberes docentes, avaliação, ensino e aprendizagem, de forma que estejam preparados para responder às demandas da escola noturna.

2.4 A caminhada metodológica

2.4.1 Quem são os sujeitos da pesquisa?

O acesso aos dados deste trabalho foi facilitado pela SUEM/SEEC/RN, em 2010. O universo da pesquisa é formado por 85 docentes e 276 trabalhadores estudantes (formais, informais ou em vias de trabalhar) - que atuam no turno noturno. As respostas dos questionários desses sujeitos tornaram-se importantíssimas para análise desta pesquisa, pois possibilitaram mostrar o que eles pensam sobre a proposta diferenciada do turno noturno.

Inicialmente, estudamos um pouco os questionários disponíveis e sentimos que não havia necessidade de elaborar novos questionários, pois o material que tínhamos em mãos nos oferecia excelente subsídio para a pesquisa.

É importante esclarecer que o mesmo questionário foi aplicado em dois momentos, em 2007 e 2009, o que significa dizer no início da implementação da proposta e no final de três anos. Optamos por analisar os questionários aplicados em 2009 por apresentar um resultado de três anos de execução da proposta nas onze escolas da rede pública de ensino médio.

2.4.2 Os docentes da pesquisa

Os docentes, normalmente, trabalham três turnos em escolas diferentes, seja estadual, municipal ou particular. A formação desses sujeitos é em curso superior, alguns possuem especialização, poucos com mestrado e alguns são leigos em determinadas disciplinas que ministram, por falta de docentes com formação específica, como, por exemplo, podemos citar docentes com formação em Matemática que lecionam Física, Biologia, entre outros componentes curriculares.

As escolas que aceitaram desenvolver a proposta diferenciada para o ensino noturno assinaram um termo de compromisso para executá-la. Apesar desse termo de compromisso assinado, uma pequena minoria demonstrou certa resistência nos primeiros seminários de formação, mas à medida que o trabalho foi acontecendo, tornaram-se aliados da proposta.

Esclarecemos que não havia intencionalidade de pesquisa no momento em que o questionário foi aplicado aos docentes.

A seguir, apresentaremos uma sequência de tabelas concernentes a aspectos importantes, associados aos docentes que responderam ao questionário em 2009.

A tabela abaixo apresenta a distribuição dos docentes de acordo com a respectiva escola em que lecionavam, a localização da escola em relação ao município, números de docentes e o percentual. Em relação à identificação da escola em que os educadores trabalhavam, verificamos equilíbrio na distribuição, conforme podemos verificar abaixo:

Tabela 1 - Distribuição dos professores entrevistados de acordo com a respectiva escola de ensino médio noturno em que trabalhavam e o município, no ano de 2009.

| Escolas | Localização | Nº de professores | (%) |
|--|--------------------|--------------------------|------------|
| E. E. Professor Francisco Veras | Angicos | 10 | 11,8 |
| E. E. Juscelino Kubitschek | Açu | 7 | 8,2 |
| E. E. Dom Nivaldo Monte | Parnamirim | 7 | 8,2 |
| E. E. Professora Calpúrnia Caldas de Amorim | Caicó | 6 | 7,1 |
| E. E. Governador Dix-Sept Rosado | Mossoró | 7 | 8,2 |
| E. E. Vereador José Moacir de Oliveira | São Gonçalo | 5 | 5,9 |
| E. E. Interventor Ubaldo Bezerra de Melo | Ceará-Mirim | 8 | 9,4 |
| E. E. João Tibúrcio | Goianinha | 7 | 8,2 |
| E. E. Rosa Pignatário | Nova Cruz | 12 | 14,1 |
| E. E. Professor Francisco Barbosa | São José de Mipibu | 10 | 11,8 |
| E. E. Professor Francisco Ivo Cavalcanti | Natal | 6 | 7,1 |
| Total | | 85 | 100 |

Fonte: Levantamento de dados primários, 2009.

Como podemos observar na tabela 03, os docentes entrevistados estão bem distribuídos nas onze escolas que compunham o projeto Repensando o Ensino Médio Noturno (nome que a experiência recebeu em 2007), ocorrendo uma variação entre 5% e 14%. A escola com maior número de participação de docentes que responderam ao questionário foi a Escola Estadual Rosa Pignatário com 14,1% e a Escola Estadual Vereador José Moacir de Oliveira foi a que apresentou apenas 5,9%, ou seja, 5 educadores que responderam ao questionário. Nas demais há um equilíbrio.

A seguir, a tabela 04 expõe a distribuição dos docentes no tocante ao turno em que lecionavam na ocasião da pesquisa. Um olhar metódico sobre esta tabela nos permite perceber sem grandes esforços, que o turno noturno apresenta a maior concentração desses profissionais de ensino pesquisados.

Tabela 2 - Distribuição dos docentes de acordo com o turno em que lecionavam nas onze escolas de Ensino Médio Noturno do RN, em 2009.

| Turno que leciona | Nº de docentes | (%) |
|---------------------------------------|-----------------------|--------------|
| Matutino e Vespertino | 1 | 1,3 |
| Matutino, Vespertino e noturno | 6 | 8,0 |
| Vespertino e Noturno | 1 | 1,3 |
| Noturno | 67 | 89,3 |
| Total | 75 | 100,0 |

Fonte: Levantamento de dados primários, 2009.

Nota: Entre os 85 docentes, 10 não responderam a essa questão, sendo esses percentuais calculados com base nos que responderam.

A tabela 04 mostra que 89,3% dos docentes responderam que suas ações de ensino aconteciam apenas à noite. Isto, em termos numéricos, corresponde a 67 docentes. Esse fato, talvez, nos indique que esses docentes ocupavam outras atividades durante o turno diurno. No que concerne à distribuição dos educadores por turno em que lecionavam, verificamos que 10 educadores deixaram de responder à questão, talvez por pensar que não tivesse importância (isso representa 11,7% de ausência de respostas).

A seguir, apresentamos a tabela 05 que trata da distribuição dos educadores de acordo com a série em que lecionavam na ocasião da aplicação do questionário.

Tabela 3 - Distribuição dos docentes de acordo com a série em que lecionavam nas onze escolas de ensino médio noturno do RN, em 2009.

| Série que leciona | Nº de docentes | (%) |
|---|-----------------------|--------------|
| Primeira série | 5 | 8,5 |
| Segunda série | 1 | 1,7 |
| Terceira série | 2 | 3,7 |
| Primeira e segunda série | 7 | 6,8 |
| Primeira e terceira série | 3 | 11,9 |
| Primeira, segunda e terceira série | 39 | 66,1 |
| Segunda e terceira série | 4 | 6,8 |
| Total | 61 | 100,0 |

Fonte: Levantamento de dados primários, 2009.

Nota: Entre os 85 docentes, 26 não responderam a essa questão, sendo esses percentuais calculados com base nos que responderam.

Na tabela 05, uma observação cuidadosa sobre estes dados nos faz perceber que há dois destaques importantes em relação aos docentes: a) uma significativa maioria de professores lecionava nas três séries do ensino médio – 39 docentes, dos 61 que responderam ao questionário. Esse número corresponde a 66,1% desses docentes ; b) outro destaque está vinculado ao número de docentes que deixaram de responder a essa questão, ou seja, 26 docentes, o que corresponde a 30,5% de ausência de respostas.

A constatação de que 39 docentes lecionavam nas três séries, nos leva a refletir sobre possíveis dificuldades que esses profissionais devem encontrar para elaborar o planejamento de suas aulas, pois cada série exige um conteúdo específico. A quantidade de conteúdos nas três séries do ensino médio é demasiadamente extensa, o que inevitavelmente afeta o planejamento, acarretando consequências que interferem de forma negativa, na qualidade de suas ações pedagógicas, sem contar a quantidade de diários a serem preenchidos, além de outros afazeres administrativos periféricos.

Acreditamos que, devido à falta de profissionais de outros componentes curriculares ou para não se deslocarem para outras escolas, esses professores se submetem a completar a sua carga horária com disciplinas diferentes daquelas que são especialistas, talvez para não se deslocarem para outras escolas. Isso, seguramente, exigirá dele, professor, maior esforço intelectual/mental. Esse fato não acontece apenas no ensino noturno, mas também se repete no turno diurno do ensino médio, em menor escala.

A seguir, apresentaremos características dos estudantes de acordo com a série em que estudavam em 2009.

2.5 Os trabalhadores estudantes

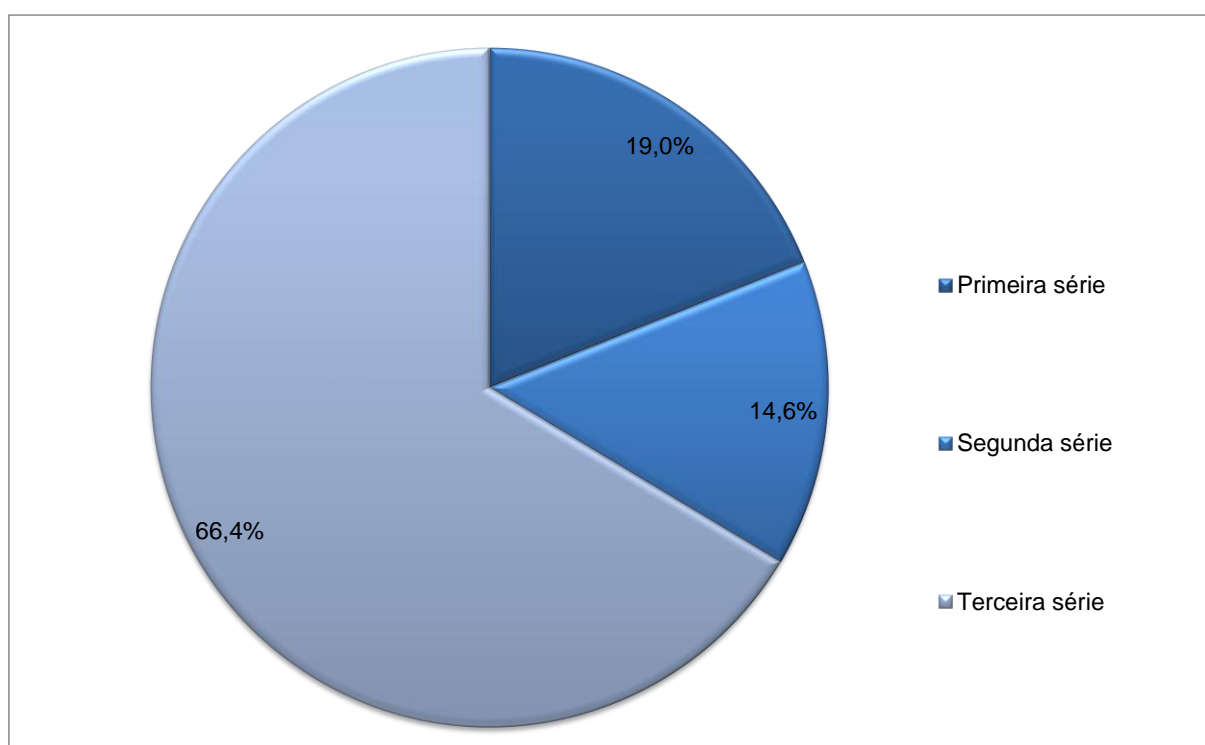
Nossa análise, agora, enfocará os trabalhadores estudantes, partícipes desta investigação. É importante apresentar como esses 276 sujeitos estavam distribuídos por série em que estudavam, no ano de 2009.

Na primeira série, estudavam 52 estudantes; na segunda, cursavam 41 estudantes e na terceira, estudavam 182 estudantes. Esses estudantes da terceira

série representaram o ciclo de três anos de execução da proposta diferenciada para o turno noturno.

O gráfico 07 apresenta a seguinte configuração quanto à distribuição dos estudantes por série.

Gráfico 1 - Distribuição dos trabalhadores estudantes de acordo com a série em que estudavam nas onze escolas de Ensino Médio Noturno do RN, em 2009.



Fonte: Levantamento de dados primários, 2009.

Nota: Entre os 276 trabalhadores estudantes, 01 trabalhador estudante não respondeu a essa questão, sendo esses percentuais calculados com base nos que responderam.

O gráfico 07 nos revela que, dos entrevistados, 66,4% estão representados por 182 estudantes que compunham o terceiro ano ; portanto, esta é a série com maior representação nesse universo; em seguida aparece a primeira série em que 19%, estudavam no primeiro ano, ou seja, 52% e 14,6% cursavam o segundo ano, o que representa 41 estudantes. Segundo análise do questionário, 01 estudante não informou a série que estava cursando, representando 0,7% de ausência de resposta .

Segundo depoimentos dos gestores, as primeiras séries estão sempre associadas ao maior número de abandono. Em geral, se os estudantes conseguem vencê-la, continuam na escola. Na segunda série, a desistência é bem menor que

na primeira e, na terceira, historicamente, acontece a menor taxa de abandono. Portanto, é na primeira série que se apresentam as maiores dificuldades para os estudantes. Esses estudantes, normalmente, são oriundos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e trazem muitas dificuldades ligadas ao ensino e aprendizagem.

2.6 Local da pesquisa

O estado do Rio Grande do Norte ocupa uma área de 52 796,791 km², onde está distribuído um total de 167 municípios; destes apenas dez municípios estavam inseridos na proposta do Ensino Médio Noturno.

No que se refere à posição geográfica, isto é, à localização das escolas, com exceção de duas escolas que estão localizadas no centro das cidades (as escolas de Angicos e de Açu), todas as demais estão em bairros periféricos, mas em zona urbana.

A seguir, apresentamos as escolas distribuídas por Diretoria Regional de Ensino (DIREN), por município e por região, além da distância dos municípios onde as escolas estão localizadas em relação à capital⁹. Esclarecemos que a distribuição está organizada considerando as zonas, daí porque a sequência não está na ordem numérica.

⁹ A quilometragem dos municípios em relação à distância da capital foi retirada do site http://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_Grande_do_Norte.

Quadro 1 - Distribuição das escolas do Ensino Médio Noturno do RN, de acordo com as DIRED, municípios e regiões, em 2009.

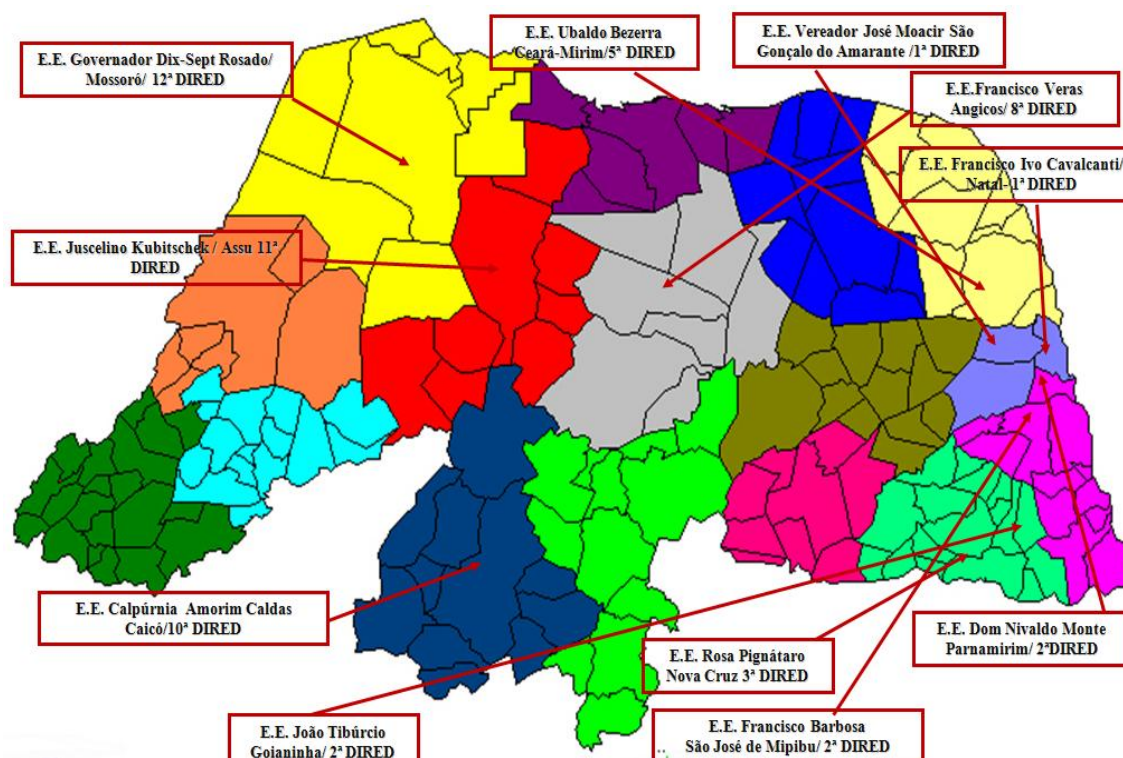
| DIRET | Municípios | Escolas Estaduais | Distância da capital | Regiões |
|--------------|-------------------------|---------------------------------|-----------------------------|----------------|
| 1ª | Natal | E.E. Francisco Ivo Cavalcante | - | Litoral |
| 2ª | Parnamirim | E.E. Dom Nivaldo Monte | 12 km | |
| 2ª | Goianinha | E.E. João Tibúrcio | 54 km | |
| 5ª | Ceará-Mirim | E.E. Interventor Ubaldo Bezerra | 28km | |
| 2ª | São José de Mipibu | E.E. Francisco Barbosa | 31km | Agreste |
| 3ª | Nova Cruz | E.E. Rosa Pignátaro | 93 km | |
| 1ª | São Gonçalo do Amarante | E.E. Vereador José Moacir | 14 km | |
| 12ª | Mossoró | E.E. Dix Sept Rosado | 286 km | Oeste |
| 11ª | Açu | E. E. Juscelino Kubitschek | 207 km | |
| 10ª | Caicó | E.E. Calpúrnia Amorim | 256 km | Seridó |
| 8ª | Angicos | E.E. Francisco Veras | 169km | Centro-norte |

Fonte: Elaboração própria, 2010.

No que se refere as distâncias, procuramos destacar no mapa do RN¹⁰, abaixo, a localização geográfica das escolas, chamando atenção que há uma distribuição harmônica:

¹⁰ O mapa do RN foi retirado do site http://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_Grande_do_Norte. Contudo as cores e localização foi fonte própria.

Figura 2 - Mapa do Rio Grande do Norte com destaques para as distribuições das escolas e das DIRED.



Fonte: Wikipedia, acessado julho de 2010.

2.7 Instrumentos da coleta de dados

A natureza do objeto de estudo e a especificidade do nosso objetivo nos levaram a conciliar duas abordagens: qualitativa e quantitativa por entendermos que teríamos um número maior de informações para subsidiar as nossas análises.

Destacamos que nosso trabalho tem predominância da abordagem qualitativa por possibilitar descrever, interpretar e analisar os fatos observados. É importante frisar que trabalhamos com cinco tipos de dados:

- levantamento bibliográfico que nos conduziu a consultar livros, periódicos, páginas da internet, anais de congressos, seminários. Desse trabalho, identificamos 20 artigos, 119 dissertações de mestrado e 17 teses de doutorado que tratam da temática de ensino médio noturno;
- dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Assessoria Técnica de Planejamento da

Secretaria Estadual de Educação (ATP), a legislação e diretrizes da educação escolar nacional e estadual sobre Ensino Médio com foco no turno noturno;

- os questionários aplicados aos trabalhadores estudantes e aos educadores;
- os relatórios enviados pelas escolas sobre o trabalho desenvolvido a partir da proposta diferenciada;
- análise da proposta diferenciada (OCEMN, 2009).

A análise e interpretação dos dados da proposta diferenciada, dos questionários e dos relatórios foram analisadas à luz da Análise de Conteúdo categorial de Bardin (AC, 2010) que trabalha com um conjunto de técnicas, visando o conteúdo do texto, define-se como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimento relativa às condições de produção e recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2010, p.44)

Geralmente, essa técnica se aplica como complemento a outros métodos. Neste trabalho, recorreremos à Análise Temática por categorias temáticas que consiste em buscar as significações relevantes de um mesmo signo linguístico (palavra) que se repete com frequência. A autora sugere três etapas e seus respectivos procedimentos.

A primeira etapa é a **pré-análise**, onde o conteúdo coletado na entrevista é processado manualmente, tendo em vista o caráter subjetivo das respostas e a importância de uma análise cuidadosa do seu conteúdo.

A segunda etapa compreende a **descrição analítica**, em que se dá a categorização das informações, utilizando-se como unidade de registro o critério temático relacionado às categorias, segundo as semelhanças, por diferenciação, com posterior agrupamento em função das características mais comuns.

A terceira e última etapa da Análise de Conteúdo é a **interpretação do referencial**. Neste ponto, deve-se proceder a uma interpretação mais detalhada das informações, explorando cada categoria individualmente, identificando o conteúdo manifesto pelos sujeitos que responderam aos questionários, ou seja, é a interpretação do referencial.

É preciso destacar que Bardin (2010) refuta a ideia de rigidez e de

completude, deixando claro que a proposta da AC oscila entre dois polos: da investigação científica e da riqueza da subjetividade. Na investigação científica, observa-se o rigor da objetividade e a cientificidade, enquanto que na riqueza da subjetividade a técnica tem como propósito ultrapassar o senso comum do subjetivismo e alcançar o rigor científico necessário, mas não rigidez inválida.

Para Laville e Dionne (1999), a Análise de Conteúdo é capaz de percorrer uma trajetória de abordagem qualitativa e quantitativa. Na abordagem qualitativa, embora se sustente na categorização dos elementos, não há uma redução simples de frequência, como há uma equivalência que se detém em suas peculiaridades e nuances, assim como na relação entre as unidades de sentido construídas. Na abordagem quantitativa, após o agrupamento dos elementos dos conteúdos em categorias, o pesquisador constrói distribuições de frequências e outros índices numéricos aplicando, em seguida, o aparelho estatístico habitual. Ainda para os autores, por meio da AC, procuram-se desmontar a estrutura e os elementos do conteúdo com vistas a esclarecer suas diferentes características e significação, assim não se pode considerar a AC como:

[...] um método rígido, no sentido de uma receita com etapas bem circunscritas que basta transpor em uma ordem determinada para ver surgirem belas conclusões. *Ela constitui, antes, um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas, para a revelação - alguns diriam reconstrução - do sentido de seu conteúdo* (LAVILLE, DIONNE, 1999, p.216)

Nessa perspectiva, uma das principais atribuições do pesquisador é fazer um recorte selecionando e a forma como serão agrupados os elementos que surgirão. Esses elementos serão determinantes para a qualidade da análise e conclusões. Essa tomada de decisão permitirá chegar ao sentido profundo do conteúdo. Os autores, ainda, consideram que a melhor forma para se trabalhar os conteúdos é fazer um recorte a partir de temas, o que significa traduzir os fragmentos em uma ideia particular. Certamente, esse caminho possibilita maior ligação com o sentido do conteúdo, uma vez que a construção das unidades de análise ocorre a partir da compreensão do conteúdo. Ressaltamos que as unidades de análise são as palavras, as expressões, as frases ou os enunciados a que se referem os temas.

2.7.1 Procedimentos metodológicos na captação dos dados

Em uma pesquisa, é comum a coleta dos dados. Em nosso caso, os dados já existiam e fazem parte do acervo da SUEM/SEEC/RN, o que não invalida a análise. É possível seguir “*A pesquisa com dados já presentes na situação em estudo e que o pesquisador faz aparecer sem tentar modificá-los por uma intervenção*”. (LAVILLE, DIONNE, 1999, p.133)

Durante a análise dos dados, evitamos que os nossos conhecimentos interferissem nos resultados, pois estávamos familiarizadas com o que aconteceu no processo de implementação da proposta diferenciada (2007 a 2009). Portanto, nosso papel de pesquisadora foi periférico, pois em nenhum momento interferiu nos relatórios, nas respostas questionários, o que garantiu a neutralidade.

2.7.2 Tratamento e análise dos dados

Identificados os dados, estes foram organizados de forma que pudéssemos obter o maior número de informações possíveis. A partir daí, submetemos os dados à técnica (questionários, relatórios e a proposta diferenciada) da Triangulação, pois:

A técnica de triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais como uma macrorrealidade social. (TRIVINÓS, 1987, p.137)

Segundo o autor, essa técnica permite a combinação de diferentes tipos de amostras possibilitando comparação, aprofundamento, ampliação e verificação dos dados. Para Lakatos e Marconi (2004), a técnica da triangulação é formada por uma combinação de metodologias em um estudo de um fenômeno. O objetivo é atingir a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do fato estudado, uma vez que sustenta a consistência e confiabilidade das interpretações e hipóteses

levantadas. Assim, ancorados na técnica da triangulação, analisamos os três instrumentos:

- questionários mistos (abertos e fechados);
- relatórios elaborados pelas escolas e enviados a SUEM;
- proposta diferenciada para o ensino médio noturno (OCEMN/RN).

2.8 Questionários

Os questionários foram aplicados aos participantes da experiência do ensino médio noturno pela equipe pedagógica de cada escola, sem interferência da pesquisadora e foram pensados para servirem de avaliação da proposta diferenciada da SUEM/SEEC/RN. Os documentos, como já foi esclarecido, pertencem a essa subcoordenadoria de ensino, o que significa que não foram elaborados para atender a esta pesquisa de doutorado e, por essa razão, não se aplicou pré-teste aos participantes.

Entretanto, quando o questionário foi elaborado, considerou-se que seria *um questionário curto, atraente em sua apresentação, com questões simples e claras (o que não exclui obrigar o interrogado a refletir), um modo de resposta fácil de compreender e usar...* (LAVILLE e DIONNE 1999, p. 186).

Assim, os questionários foram estruturados com perguntas abertas e fechadas, de forma clara para que os participantes pudessem demonstrar o que pensavam a respeito da proposta diferenciada em execução. É, exatamente, nesse manancial de respostas que dedicamos nosso olhar de forma que pudéssemos encontrar respostas sobre a percepção que tanto os docentes quanto estudantes trabalhadores têm sobre proposta diferenciada.

Esses questionários foram aplicados em 2009 e podemos caracterizá-los como mistos, com predominância para as perguntas abertas. Esse tipo de questionário proporciona riqueza de informação e significação, revelando o dito e o não dito.

No que se refere ao questionário aplicado aos 276 trabalhadores estudantes das três séries do ensino médio noturno, é composto de seis perguntas, (com três justificativas somando nove perguntas), sendo que as duas primeiras são perguntas

fechadas para responder sim e não. As quatro seguintes são fechadas para responder **sim** e **não** com justificativa **por quê**. Todas as perguntas interrogam sobre as mudanças que ocorreram no ensino médio noturno a partir da proposta e forneceu 2.484 respostas que distribuídas em gráficos e tabelas.

O questionário destinado aos 85 educadores foi aplicado nos seminários de formação, é composto de oito perguntas distribuídas em: três perguntas fechadas para responder **sim** e **não**; uma pergunta aberta e quatro perguntas fechadas para responder **sim** e **não** com justificativa **por que**, totalizando onze perguntas. As perguntas estão centradas em três eixos: a importância da fundamentação teórica recebida na formação, planejamento para desenvolver as atividades e a estrutura organizacional das atividades. O questionário de 08 perguntas (fechadas e abertas, totalizando 11 perguntas) gerou 935 respostas dos docentes.

A partir das respostas dos professores ao questionário, foram selecionados núcleos significativos que foram compatibilizados ao software Modalisa 6.0 desenvolvido por educadores da Universidade Paris 8. O programa permite a organização e tratamento de dados, tanto de forma qualitativa quanto quantitativa. Esse processo, a que os núcleos são submetidos, torna a leitura mais tangível por meio de gráficos e tabelas. O software ainda traz à tona outras informações que, aparentemente, não são importantes, mas à medida que fizemos a análise (leitura e releitura), percebemos a riqueza das informações expostas. Contudo, o programa precisa ser operado por alguém que indique a direção e o alimente com informações dos **núcleos de significação**, caso contrário não se obtém nenhum resultado.

É importante destacar que a construção dos núcleos significativos é essencial e o cerne do trabalho, o que implica uma análise detalhada de leitura e releitura para se captar os sentidos que subjazem nos textos.

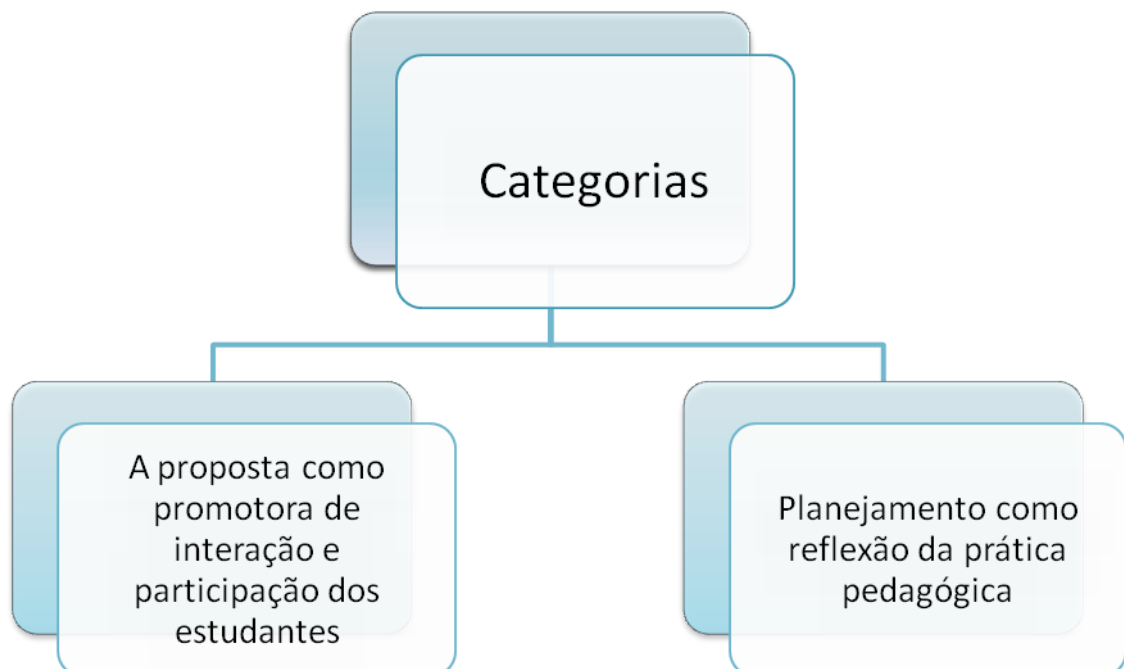
Aqui, começa a fase de organização e utilizam-se diferentes procedimentos como leitura flutuante, objetivos, hipóteses e elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação. Nesse processo, organiza-se o material, que se constitui como o *corpus* da pesquisa, ou seja, o conceito de corpus é o conjunto de textos selecionados e expostos à “peneira” do pesquisador.

Os questionários analisados estavam sob a forma manuscrita, foi necessário digitalizá-los. Após esse processo, as respostas foram separadas para melhor compreensão do conteúdo e, só, então realizamos as comparações e cruzamentos, as palavras mais recorrentes que foram selecionadas como categorias.

O procedimento adotado permitiu identificar, em cada resposta, a parte mais significativa em relação ao objeto de estudo. Destacamos que as leituras e as releituras dos núcleos de significação permitiram que se modificassem ou se acoplassem a outros, esgotando as possibilidades de outras mudanças.

Esse processo nos possibilitou chegar a categorias que acolheram os núcleos de significação. O esquema das categorias que segue foi extraído das respostas dos docentes, é o resultado dos núcleos temáticos ou de significação:

Figura 3 - O esquema das categorias que acolheram o núcleos de significação



Fonte: Elaboração própria, 2011.

Os resultados das categorias surgiram após extensivas leituras, que nos permitiram filtrar as respostas que se assemelham e/ou aquelas que têm um significado próximo. Estão intrinsecamente ligadas aos eixos estabelecidos no questionário, assim podemos dizer que elas, categorias, estão ligadas às perguntas:

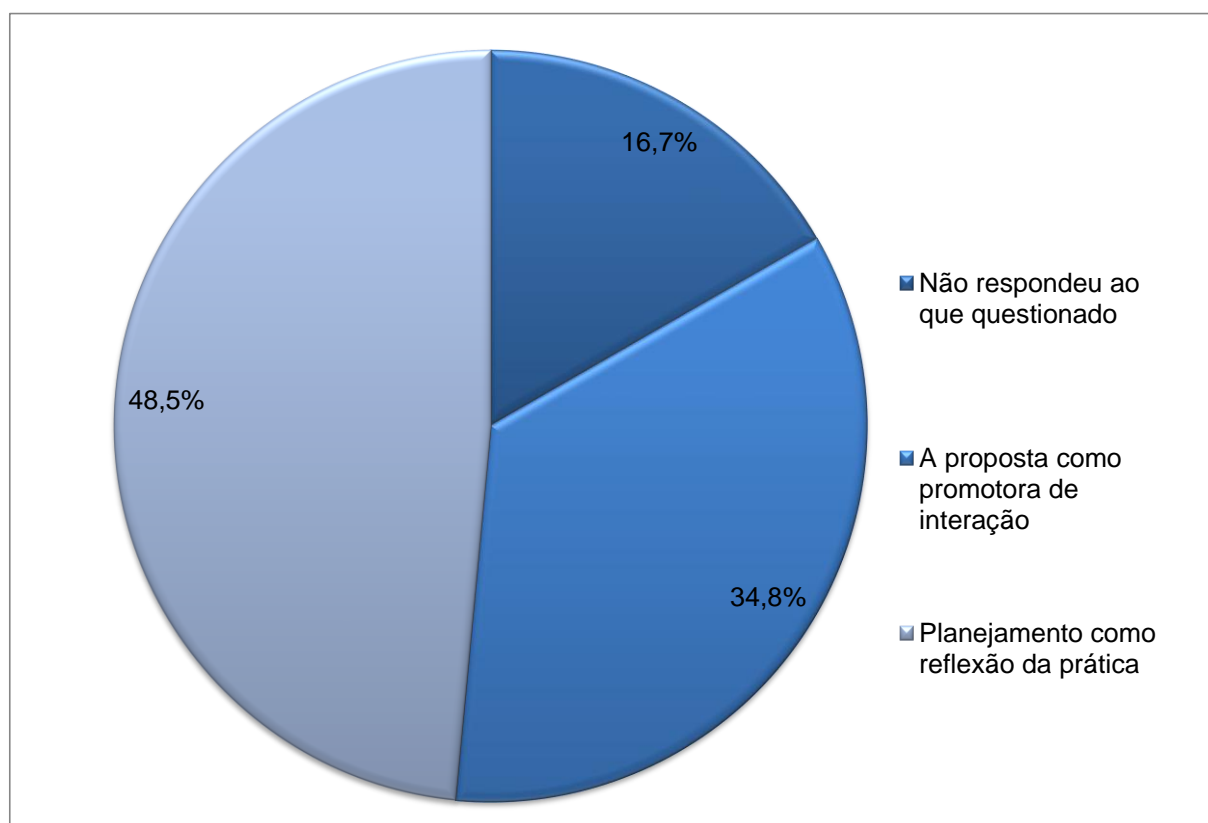
- a categoria: *A proposta como promotora de interação e participação dos estudantes* estão ligadas às perguntas 01, 02, 03 e 08 que tratam sobre planejamento. Acreditamos que, pelo fato de serem perguntas mistas

(fechadas e abertas), possibilitam margem para outras respostas. A pergunta número 01 é fechada, mas conduz à interação.

- para a categoria: *Planejamento como reflexão da prática pedagógica* estão ligadas às perguntas 04, 03, 05 e 06 que são perguntas mistas (fechadas e abertas). Os docentes entendem que o planejamento possibilita a reflexão sobre a sua prática pedagógica, além de interferir no seu planejamento.

Transformando as respostas das categorias em gráfico, temos a seguinte representação.

Gráfico 2 - Categorias que emergiram das respostas dos docentes das onzes escolas inseridas na proposta do ensino médio noturno do RN.



Fonte: Elaboração própria, 2011.

No gráfico nº 8, como podemos observar 34,8% dos educadores apontam o planejamento como reflexão da prática pedagógica; para 48,5% dos educadores a proposta aparece como promotora de interação entre os estudantes e 16,7% dos educadores responderam de forma que não contemplou o que foi questionado, não atendendo ao solicitado.

Com esses resultados, iniciamos a análise das respostas do questionário dos docentes considerando o que pensam o docente, os teóricos a quem nos afiliamos e o nosso posicionamento frente a esses sujeitos.

2.9 Considerações

A introdução conta um pouco da nossa trajetória e a nossa opção em pesquisar a OCEMN/RN sem deixar, contudo, de expressar os nossos sentimentos em relação ao trabalho desenvolvido ao longo de três anos.

Neste capítulo, apresentamos as escolhas que fizemos para tratar os dados da pesquisa. Muitos foram os questionamentos desde as primeiras buscas até a escolha final que recaiu sobre questionários existentes e que não tinham sido avaliados, assim como uma leitura minuciosa dos relatórios enviados pelas escolas a cada final do semestre. A escolha por ancorar-me em Bardin (2010), talvez, se deu pela nossa intrínseca relação com a linguística e, inconscientemente, tenha nos levado para Análise de Conteúdo e por acreditar que responderia ao que nos propusemos, uma vez que possibilita utilizar diferentes técnicas para o tratamento dos dados. Essa escolha nos permitiu a análise dos dados considerando as respostas dos participantes aos questionários, construindo, assim as categorias e os núcleos temáticos.

A análise ficou distribuída em três etapas considerando a contextualização da pesquisa onde apontamos a postura dos entrevistados em relação à proposta do noturno em seguida, tentamos detalhar os caminhos escolhidos e o último momento é a apresentação do que os sujeitos pensam sobre o objeto pesquisado.

Os resultados dos dados qualitativos e quantitativos submetidos ao software Modalisa 6.0 permitiram outras leituras dos questionários, surgindo resultados interessantes sobre o que os sujeitos pensam da proposta.

A percepção dos docentes e dos estudantes trabalhadores sobre a proposta diferenciada indica uma possibilidade profícua para mudança na escola de ensino noturno. Alguns educadores, conforme respostas dos questionários, apresentaram dificuldade de entendimento ao responder às perguntas abertas.

Na leitura dos dados, dois aspectos sobressaem como relevantes: o primeiro é a proposta considerada como uma alternativa para ensino médio noturno e segundo é a possibilidade na redução do abandono, da repetência e da evasão.

CAPÍTULO 2

A trajetória do ensino noturno e ensino médio brasileiro na estrutura da educação brasileira

A escola pública de Ensino Médio só será efetivamente democrática quando o seu projeto político pedagógico, sem pretender ingenuamente ser compensatório, propiciar as necessárias mediações para que os menos favorecidos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades com relação à participação na produção científica, tecnológica e cultural. (KUENZER, 2005)

2. A TRAJETÓRIA DO ENSINO NOTURNO E ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NA ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Não se pode tratar sobre ensino médio, sem antes situá-lo na história da educação brasileira para compreender melhor as funções que lhe foram atribuídas ao longo dos anos, uma vez que essa expansão é muito recente em termos de acesso.

Nossa educação é marcada pela presença dos jesuítas (1549-1759) cujos seminários (escolas de caráter propedêutico) serviram de modelos, destinados a preparar a elite local, além de privilegiar um currículo centrado nas humanidades. Subjaz a ideia que essa educação escolar permaneceu, valorizando uma concepção tradicional centrada na ideia de conteúdos e disciplinas, atendendo as intenções mercantilistas de Portugal, portanto não foi neutra.

Acreditamos que a primeira ruptura desse ciclo, ainda que tímida, ocorre cerca de 1800 com a criação do Seminário de Olinda que implantou o ensino de ciências, abandonando a tradição jesuítica. Essa instituição é também a primeira, no país, a se aproximar da Reforma Educacional de Portugal, empreendida pelo Marquês de Pombal, segundo Werebe (1994). Esse fato motivou a criação de outros seminários, voltados à formação de leigos ilustres e não apenas à formação de sacerdotes, como era habitual. Nesses seminários, ministrava-se o ensino secundário acadêmico, filosófico, teológico e literário, totalmente desvinculado das atividades produtivas, conforme Oliveira (1993).

Em 1851, uma crise econômica recai sobre os seminários e abre espaço para os Liceus que se inspiraram no ensino europeu, em particular no sistema de ensino francês, cujos princípios de educação baseavam-se em uma escola universal, laica, gratuita e obrigatória na qual o conhecimento traria uma característica de emancipação posta na formação da consciência livre, uma vez que não há partilha do saber. Essa educação tem como eixos os frutos do amor à igualdade, à justiça e à liberdade características da democracia francesa¹¹.

Com o deslocamento da família imperial portuguesa para o Brasil, algumas mudanças são introduzidas na educação escolar. É, então, com o período imperial

¹¹ Os princípios democráticos do Relatório Condorcet, aprovado na Assembleia Francesa em 1792.

que se instalam as primeiras escolas noturnas como forma de atender o adulto analfabeto, conforme podemos verificar a seguir:

O ensino no período noturno já existia no Brasil Império. As classes de alfabetização, destinadas a quem a idade e a necessidade de trabalhar não permitiam freqüentar cursos diurnos, funcionavam à noite, em locais improvisados, dirigidas por mestres que ganhavam pequena gratificação, e a freqüência dos alunos **diminuía muito no decorrer do ano letivo**. Registros da época dão conta de que os cursos não produziam os “resultados esperados”, mas continuavam a ser criados, motivados pelas exigências políticas da época e provavelmente obrigados pela demanda. (CARVALHO, 1978, p. 77, grifo nosso).

De acordo com a citação anterior, fica claro que o ensino noturno data do império. Já, naquele período, ocorria o abandono, não se chegando aos resultados desejados. Ainda, segundo Cunha (1999, p.9), nas reformas educacionais no Brasil Império, se é que podemos chamar de “reforma”, se discutia sobre a criação das classes noturnas de “ensino elementar para adultos analfabetos”.

Em 1876, o então ministro José Bento da Cunha Figueiredo apresentou um relatório que divulgava a existência de cerca de 200 mil adultos frequentadores do ensino noturno, nas capitais das províncias ou em alguns centros urbanos maiores, mas esse ensino destinava-se apenas ao sexo masculino.

A citação abaixo aponta as primeiras províncias que implantaram o ensino noturno no Brasil:

As primeiras referências ao ensino noturno no País datam dos tempos do Império. Primitivo MOACYR (1936, 1939) registra, entre 1869 e 1886, o funcionamento de escolas noturnas para adultos, nas províncias do Amazonas, Grão-Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais e Paraná. (RAMALHO DE ALMEIDA, 1998, p.18)

Assim, inicia-se a instalação das primeiras escolas noturnas no Brasil, na sua versão para atender aos analfabetos adultos. Podemos verificar que a província do Rio Grande do Norte também foi **pioneira ao instalar as escolas noturnas**.

Até 1930, o Brasil não tinha um sistema de ensino estruturado, é com as mudanças efetuadas por Francisco Campos que se efetiva essa estruturação, vejamos:

A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a estruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. (DALLABRIDA, 2009, p.185)

É nesse momento que o ensino profissionalizante consolida-se com a finalidade de preparar mão de obra para atender às indústrias que chegavam ao país, assim como a criação das primeiras escolas para atender a públicos específicos, em outras palavras, as classes menos favorecidas. Expandiram-se também os cursos populares noturnos com programas especiais de formação para trabalhadores, ou seja, ensino secundário vinculado à profissionalização, entendida como preparação para o ingresso no mercado de trabalho:

Assim combinam-se a iniciativa pública e a privada para atender a demandas bem definidas decorrentes da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista-fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial que passava a exigir mão-de-obra qualificada. (KUENZER, 2005, p.28)

Como podemos observar, o ensino médio, ao longo dos anos, configurou-se como uma etapa de ensino de equacionamento difícil; se por um lado é profissionalizante com caráter de terminalidade, por outro assume o caráter propedêutico com continuidade para os estudos, ou seja, a ponte para o ensino superior. Nesse momento, se estabelece a dualidade da escola, uma vez que, historicamente, o ensino médio diurno sempre esteve organizado para atender às elites, preparando-as para o ensino superior.

Ainda, em 1930, não era necessário ter o curso secundário para o ingresso numa faculdade, era suficiente fazer um curso preparatório em casa, o que muitas famílias abastadas ofereciam aos filhos.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹² marca um novo processo de avanço educacional, com muitas críticas as reformas mal planejadas e a escola de má qualidade, conforme segue abaixo:

No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1937, p.1)

O texto do documento acima sugere que as reformas deveriam ocorrer sempre associadas às reformas econômicas e com continuidades, além de ser uma educação que atendesse às necessidades de todos.

Em 1937, cria-se o Colégio Pedro II que se constitui no modelo para o ensino secundário brasileiro seguindo as ideias dos pensadores ingleses e franceses cujas concepções tinham como premissas básicas os princípios vinculados ao individualismo, à liberdade, à propriedade, à igualdade e à democracia, conforme o Relatório de Condorcet (França, 1772) que desencadeou uma onda de reformas nos países europeus. O documento pregava uma escolarização laica, gratuita, pública, para ambos os sexos e matrícula para todas as crianças, mas atendia apenas alguns, uma vez que nem todos chegariam ao topo da pirâmide.

Segundo Araújo (2008)¹³, isso se deve à própria distribuição da organização escolar implícita no Relatório de Condorcet (1772, p.04) que propõe a organizar o ensino em cinco graus de instrução, ou seja, as escolas primárias, as escolas secundárias, os institutos, os liceus e sociedade nacional das ciências e das artes. Essa distribuição forma a pirâmide em cuja base encontra-se a grande maioria dos estudantes e, conforme se eleva o grau de ensino, o acesso à instrução vai ficando cada vez mais restrito aos trabalhadores.

De 1940 a 1960, permitiu-se a inclusão das escolas de ensino médio noturno (que recebeu diferentes nomes como secundário, clássico, científico, colegial e 2.º

¹² O documento foi escrito por 26 intelectuais, entre os quais estava Anísio Teixeira, que defendia a ideia de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

¹³ Esclarecemos que essa referência nasceu dos apontamentos, a partir das aulas ministradas pela professora Marta Araújo quando discutimos o Relatório de Condorcet em 2008.

grau), desde que houvesse ensino médio diurno. Assim, iniciava-se a história do ensino noturno como a extensão do diurno até os dias atuais.

No fim do governo Vargas (1945), surge um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos, com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que solicitou aos países integrantes um esforço para educar a população adulta analfabeta. Em 1947, cria-se a Campanha de Educação de Adultos distribuída em três etapas: a primeira etapa previa alfabetizar em três meses; a segunda etapa previa a implantação do curso primário que se deu em duas etapas, cada etapa foi de sete meses; a terceira etapa se constituiu em uma capacitação profissional e desenvolvimento comunitário.

Ao longo do tempo, o sistema educacional passou por grandes influências e, a história da escola noturna consolida-se, assim, com mais de um século, se contarmos desde o império. Entretanto, a escola noturna para atender ao trabalhador estudante e dar oportunidade de continuar os estudos é uma história mais recente. Muitas vezes, a escola ignora a condição do trabalhador estudante, pois a condição de trabalhador antecede a de ser “estudante” e, é dessa escola que desejamos tratar neste trabalho.

1.1 Da organização do sistema de ensino brasileiro

A primeira lei educacional brasileira foi prevista pela Constituição de 1934, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 publicada em 20 de dezembro de 1961, que fixa as diretrizes e bases para educação nacional. As suas principais características eram:

- dar mais autonomia aos órgãos estaduais, diminuindo a centralização do poder no Ministério Educação e Cultura (art. 10);
- regulamentar a existência dos Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho Federal de Educação (art. 8 e 9);
- garantir o empenho de 12% do orçamento da União e 20% dos municípios com a educação (art. 92);
- dinheiro público não exclusivo às instituições de ensino públicas (art. 93 e 95);

- estabelecer obrigatoriedade de matrícula nos quatro anos do ensino primário (art. 30);
- formar do professor para o ensino primário no ensino normal de grau ginásial ou colegial (art. 52 e 53);
- formar do professor para o ensino médio nos cursos de nível superior (art. 59);
- determinar ano letivo de 180 dias (art. 72);
- ensino religioso facultativo (art. 97);
- permitir o ensino experimental (art. 104).

A lei foi estruturada com 120 artigos, chamamos atenção para organização no que se refere aos sistemas de ensino¹⁴:

- Título V - Dos Sistemas de Ensino
- Título VI - Da Educação de Grau Primário
 - Capítulo I - Da Educação Pré-Primária
 - Capítulo II - Do Ensino Primário
- Título VII - Da Educação de Grau Médio
 - Capítulo I - Do Ensino Médio
 - Capítulo II - Do Ensino Secundário
 - Capítulo III - Do Ensino Técnico
 - Capítulo IV - Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio
- Título VIII - Da Orientação Educativa e da Inspeção
- Título IX - Da Educação de Grau Superior
 - Capítulo I - Do Ensino Superior
 - Capítulo II - Das Universidades
 - Capítulo III - Dos Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior
- Título X - Da Educação de Excepcionais

As mudanças que ocorreram no país, nos finais dos anos 60 e início de 70, trouxeram alterações não apenas no regime político, mas também quanto aos princípios e objetivos do governo federal em relação aos vários níveis de ensino. Dessa forma, a Lei 4.024/61 passou por alterações no que se refere à educação, ou seja, ocorre uma junção do ensino primário e ginásial, transformando-os no ensino

¹⁴ Consultamos o site http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_de_Diretrizes_e_Bases_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Nacional para verificar a estrutura da Lei (junho de 2010).

de 1º grau. Surge, assim, a versão Lei **de Diretrizes e Bases de 11 de agosto de 1971**, distribuída em 88 artigos e o sistema de ensino organizado da seguinte forma:

- Capítulo I - Do Ensino de 1º e 2º Graus
- Capítulo II - Do Ensino de 1º Grau
- Capítulo III - Do Ensino de 2º Grau
- Capítulo IV - Do Ensino Supletivo
- Capítulo V - Dos Professores e Especialistas
- Capítulo VI - Do Financiamento
- Capítulo VII - Das Disposições Gerais
- Capítulo VIII - Das Disposições Transitórias

A Constituição de 1988 tornou a LDB nº 4.024/61 obsoleta, mas é apenas em 1996 que o debate sobre o que seria a nova lei de educação nacional foi concluído. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, definiu e instituiu o conceito de Educação Básica tomando como princípio o direito universal à educação para todos, conforme a exigências mundiais, além de reabrir as discussões sobre a *formação para o trabalho, no contexto da política de reordenação da educação básica* (ALMEIDA, 2004, p.10).

As mudanças introduzidas na nova lei foram significativas em relação às leis anteriores no que se refere a instituir e regulamentar o ensino Fundamental e Ensino Médio, em substituição às escolas de 1º e 2º graus que passam a se chamar escolas estaduais e incorporam junto à nova denominação, outros preceitos educacionais cujas principais características são:

- gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares (art. 3 e 15).
- ensino fundamental obrigatório e gratuito (art. 4).
- carga horária mínima de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias letivos, conforme o art. 24.
- estabelece um núcleo comum para o currículo do Ensino Fundamental e médio e uma parte diversificada em função das necessidades locais (art. 26)
- formação de docentes para atuar na educação básica em curso de nível superior, sendo aceito para a educação infantil e as quatro primeiras séries do fundamental formação em curso de Ensino Médio modalidade Normal (art. 62)
- Formação dos especialistas da educação em curso superior de pedagogia ou pós-graduação (art. 64)

- A União deveria gastar no mínimo 18% e os estados e municípios no mínimo 25% de seus respectivos orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público (art. 69)
- Dinheiro público pode financiar escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas (art. 77)
- Criação do Plano Nacional de Educação (art. 87).

A Lei nº 9.394/96 está distribuída em 96 artigos, o que tange à educação está organizado do seguinte modo:

- Capítulo I - Da Composição dos Níveis Escolares
- Capítulo II - Da Educação Básica
 - Seção I - Das Disposições Gerais
 - Seção II - Da Educação Infantil
 - Seção III - Do Ensino Fundamental
 - Seção IV - Do Ensino Médio
 - Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos
- Capítulo III - Da Educação Profissional
- Capítulo IV - Da Educação Superior
- Capítulo V - Da Educação Especial.

A seguir, apresentaremos a estrutura do sistema educacional brasileiro em uma tabela com a distribuição básica dos níveis de ensino e suas etapas:

Quadro 2 - Estrutura do sistema educacional, conforme a LEI n.º 9.394/96 :

| Níveis de ensino | Etapas de ensino | | Duração | Faixa etária |
|----------------------------------|--------------------|-------------|----------|------------------|
| Educação Básica (obrigatória) | Ensino Infantil | Creche | 4 anos | 0 a 3 anos |
| | | Pré- escola | 3 anos | 04 a 05 |
| | Ensino Fundamental | | 9 anos | 6 a 14 anos |
| | Ensino Médio | | 3 anos | 15 a 17 anos |
| Ensino Superior | Curso por área | | Variável | Acima de 16 anos |

Fonte :Legislação brasileira, 2010.

O Ensino Médio tem uma profunda relação com suas modalidades e, destacaremos duas em especial: Ensino Médio Normal (forma professores em nível médio) e Educação de Jovens e Adultos (oferece continuidade aos estudos para jovens e adultos fora de faixa etária).

As bases legais da educação nacional se concretizaram há mais de uma década. Desde a sua elaboração, a Lei passou por cerca de 40 alterações, complementações, regulamentações e novas redações. Aqui, destacaremos aquelas que se referem ao Ensino Médio quanto aos aspectos que o redimensionam, a saber:

- Emenda nº 14, de 14 de setembro de 1996, que dá outra redação ao inciso II do Art. 28 da Constituição Federal alterando *para “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio para progressiva universalização do ensino médio gratuito”*.
- Lei nº 10.639, de janeiro de 2003 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.
- Decreto nº 5.154, de junho de 2004 regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39ª 41 da LDB nº 9.394/96 quando estabelece a possibilidade do ensino médio articulado com educação profissional, criando o ensino médio integrado à educação profissional técnica e ampliando a dimensão de

currículo articulado, com a oferta de matrícula única e a garantia de inserção no mercado de trabalho.

- Lei nº 11.161, de agosto de 2005, dispõe do ensino da língua espanhola ao definir no seu art. 1º inserção da Língua Espanhola no currículo do ensino médio como obrigatório para escola e facultativo para o aluno, considerando o disposto no inciso do art. 36 da LDB nº. 9.394/96.
- Resolução nº 4, de agosto de 2006 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.
- Lei nº 11.645, de março de 2008 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Apesar das alterações, complementações, resultado de emendas regulamentares e de pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) a que a Lei nº 9.394/96 foi submetida, as ações desprendidas não foram suficientes para assegurar a todos (egressos) a possibilidade de melhores condições formativas (acesso aos saberes) e ao trabalho.

No que se refere ao ensino noturno, tanto a Constituição Federal de 1988 no seu Art. 208, Inciso VI quanto a Lei nº 9.394/96 no seu Art. 4º, incisos VI ressaltam a: *“oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”*. Ambas assinalam para que a escola se adapte às condições do trabalhador estudante, contudo não é o que temos observado no real. Se a legislação fosse cumprida, teríamos um grande avanço, ou seja, uma escola noturna em respeito à diversidade e em sintonia com as especificidades daqueles que a frequentam.

1.2 As políticas de financiamento para Educação Básica

As políticas de financiamento têm um papel fundamental e necessário para o sistema educacional brasileiro, no que se refere à educação básica. Cabe lembrar que a LDB nº 9.394/96 ao corrigir a Emenda Calmon que estabelecia um patamar mínimo compulsório de gastos em educação, mediante a vinculação de no mínimo 25% das receitas dos estados e municípios e de 18% das receitas da União, contudo essa ação não foi suficiente.

Em janeiro de 1998, se instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. Assim, passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. A maior inovação consistiu na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no país (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), além de introduzir novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de estudantes atendidos em cada rede de ensino.

Entretanto, o ensino médio não foi contemplado e sobreviveu com recursos de programas, de projetos e dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Em 2006, a Emenda Constitucional nº 53 de dezembro de 2006 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) aprovado em 06 de dezembro de 2006, esse ato permitiu uma modificação significativa para o ensino médio. Ressaltamos que a vigência do FUNDEB é de 14 anos, a contar do primeiro ano da sua implantação que foi em 2007.

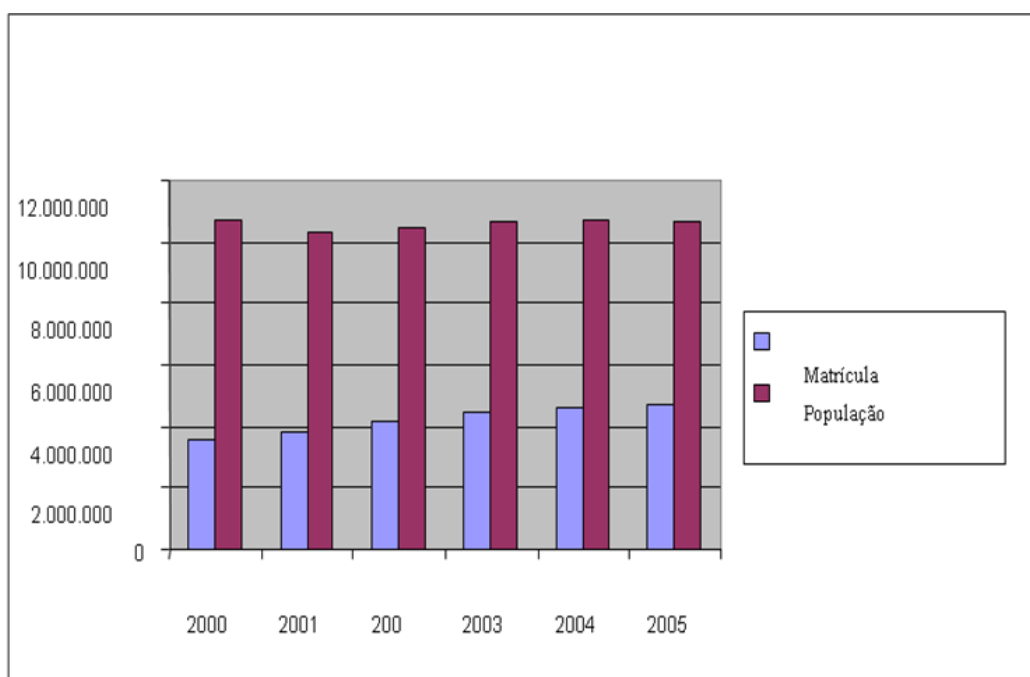
O objetivo principal foi proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos investimentos em educação e garantir Educação Básica a todos os brasileiros, da creche ao final do Ensino Médio, inclusive àqueles que não tiveram acesso à educação em sua infância.

Como podemos observar, a educação brasileira teve grandes avanços¹⁵, como direitos sociais, principalmente de 2000 a 2010, além da universalização do acesso à escola, o que levou maior democratização do sistema educacional, beneficiando crianças e jovens das diferentes etapas de ensino e faixas etárias. Essa universalização do acesso possibilitou ao ensino médio a criação da demanda, fato que se refletiu no crescimento da matrícula.

O ensino médio é a etapa de ensino que vem apresentando a maior taxa de crescimento nas duas últimas décadas. Entretanto, enfrentou a maior crise em termos de ausência de definição dos rumos que deveriam ser seguidos. A sua expansão está diretamente ligada ao Ensino Fundamental.

Dados do INEP (2005) revelam que a população de jovens entre 15 a 17 anos, teve um crescimento da população e da matrícula de 2000 a 2005. O gráfico nº3 apresenta o crescimento dessa população em relação à matrícula.

Gráfico 3 - Crescimento da população jovem de 15 a 17 de 2000 a 2005.



Fonte: IBGE/INEP(Educacenso) 2005.

¹⁵ As mudanças iniciaram-se com o Plano Nacional de Educação para Todos compromisso assumido por países pobres e em desenvolvimento que participaram da Conferência de Jontiem, na Tailândia, em 1990. O evento foi realizado pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Iniciou-se no governo de Itamar Franco, mas foi no governo de Fernando Henrique que a reforma ganha forma.

Segundo o gráfico nº1, o Ensino Médio apresentou maior taxa de crescimento nas duas últimas décadas. De 1991 a 2005, a matrícula mais que dobrou, cresceu em torno de 117%. Entretanto, a partir de dados do Censo escolar de 2005 ocorreu uma queda na matrícula de modo geral. A matrícula do ensino médio noturno representou 49%, o que significou 3.909.713 (três milhões, novecentos e nove mil, setecentos e treze alunos).

Segundo, ainda, dados do Censo 2005, tratava-se da *“persistência do fenômeno do trabalhador-estudante predominante nas regiões Norte e Nordeste”*. O documento também aponta que os matriculados nesse turno de ensino pertenciam à faixa etária acima de 17 anos de idade. E, aqui, estabeleceremos a diferença entre o ensino noturno regular e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A EJA é um segmento de ensino que recebe os jovens e adultos que não completaram os anos da Educação Básica em idade apropriada, o curso é organizado em segmentos¹⁶.

No início dos anos 90, o segmento da EJA passou a incluir também as classes de alfabetização inicial. O objetivo dessa escolarização é restaurar o direito à educação negada aos jovens e adultos, oferecendo igualdade de oportunidades para a entrada e permanência no mercado de trabalho e de qualificação para uma educação permanente.

No Rio Grande do Norte, a oferta de ensino ocorre nos três turnos e a estrutura organizacional do curso é apresentada de acordo com cada período, ou seja, possui três períodos. O 1º período destina-se aos jovens e adultos egressos do Ensino Fundamental, e corresponde a 1ª série. O 2º período destina-se aos jovens que concluíram o primeiro período da EJA, mas pode atender também estudantes que já cursam Ensino Médio regular que, por algum motivo, desistiram de estudar, equivale a 2ª série e, o 3º período que corresponde ao término da Educação Básica.

A carga horária corresponde a 1.200 horas, distribuída nos três períodos, sendo que cada um corresponde a 400 horas. Cada período tem a duração de 100 dias letivos, isto é, 20 semanas.

¹⁶Primeiro Segmento – equivalente à alfabetização e às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série). Segundo Segmento – equivalente às quatro últimas séries do Ensino Fundamental (5ª à 9ª série).

A seguir, apresentamos na tabela abaixo as diferenças entre o Ensino Médio *regular* e Ensino Médio *modalidade* Educação de Jovens e Adultos:

Quadro 3 - Diferenças de Ensino Médio regular e Ensino Médio modalidade Educação de Jovens e Adultos.

| Ensino Médio | Sistema | Duração | Dias letivos | Total de carga horária |
|--|----------------|----------------|----------------------------|-------------------------------|
| Ensino Médio regular | Anual | 3 anos | 200 dias por ano | 3.000 anual |
| Ensino Médio da EJA(modalidade) | Semestral | 1 ano e meio | 300 dias por um ano e meio | 1.200 (400 p/ semestre) |

Fonte: SUEJA/SEEC, 2010.

Como podemos observar, há diferenças significativas no que se refere aos dias letivos, tempo, carga horária e sistema escolar.

No que se refere às pesquisas sobre o ensino noturno, elas vão do ensino básico ao ensino superior, em menor número no ensino superior, mas quase sempre a preocupação dos pesquisadores está centrada em 05 categorias: características e perfil do estudante do noturno, perfil do professor, formação dos docentes, infraestrutura das escolas e gestão escolar. No entanto, há escassez no que se refere a estudos sobre propostas ou projetos desenvolvidos como alternativa para alterar a proposta curricular desse turno de ensino e se eles, propostas/projetos, revelam-se como eficientes e elaboradas pelos educadores.

1.2.1 Novos desafios para Ensino Médio: reformas e mudanças

De 1970 a 1980, ocorreu uma onda de reformas que estavam associadas às influências das reformas que aconteciam nos Estados Unidos e na Inglaterra.

Nos anos 90, essas reformas educativas decorreram a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia, 1990) e do Fórum Mundial de Educação, em Dakar (Senegal, 2000). Esses dois eventos

ênfâtizaram a necessidade mundial de mudança e desencadearam reformulações nas políticas educacionais dos sistemas educativos na América Latina, em especial o Brasil, para atender e seguir as orientações das agências internacionais que explicitaram as políticas como o FMI, UNESCO e Banco Mundial o grande financiador das propostas educacionais para os países em desenvolvimento, isso se deve as mudanças da globalização, vejamos:

Há cerca de uma década, iniciou-se um movimento internacional de reforma da educação que alegadamente daria condições aos sistemas educacionais de cada um dos países para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica mundial. No caso da América Latina, indicava-se também a necessidade de conciliar desafios da modernidade sem aumento da exclusão, como reação aos problemas estruturais que apresenta o desenvolvimento capitalista. (KRAWCZYK, 2001, p. 2).

Não foi a primeira vez que isso aconteceu, assim como essas reformas educacionais não podem ser consideradas originais, a saber:

Embora anunciadas sob rótulos que anunciam propósitos louváveis e muito variados de transformação, não podemos esquecer que na linguagem política as reformas têm outras funções: serve para se fazer crer que existe uma estratégia política para melhorar a oferta educacional. Daí a tendência a qualificar qualquer ação normal sobre o sistema educacional como um programa de reforma. Reformar evoca movimento, e isso encontra ressonância na opinião pública e nos professores, sendo duvidoso, entretanto, que se traduza realmente numa política de medidas discretas, mas de constante aplicação, tendentes a melhorar a oferta da educação. (SACRISTÁN, 1996, p.52)

Segundo texto acima, as reformas evocam movimento, além de o discurso promover o consenso e, aparentemente todos participam, mas não é bem assim. Ainda tratando da reforma educacional na década de 90 na América Latina¹⁷, Braslavsky (2002, p.187) afirma que a reforma educacional foi “*criativa em termos de produção de reformas e inovações educativas*”, uma vez que:

A reforma e as inovações vão se instalando pouco a pouco como uma necessidade, um discurso e uma prática em todos e em cada um dos níveis e modalidade dos sistemas educativos, embora num ritmo e iniciativas diferentes. (BRASLAVSKY, 2002, p.187)

¹⁷ A legislação educativa dos países latino-americanos pode ser consultada no sítio [Organización de Estados Iberoamericanos](http://www.oei.es/observatorio/sen_legislacion.htm) <http://www.oei.es/observatorio/sen_legislacion.htm>.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB/9.394/96) definiu e instituiu o conceito de Educação Básica composto por três etapas de ensino: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Quando incorporou os objetivos da educação para todos no seu texto legal, criou a Década da Educação, tornando o Brasil um dos poucos países que inscreveu na sua lei geral de educação os compromissos de Jomtien firmado na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e o *Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*.

As inovações e as mudanças exigidas pelas tendências de globalização econômicas, sociais e os impactos das novas tecnologias implicaram mudanças na legislação que, por sua vez, implicaram políticas de ampliação de acesso ao Ensino Fundamental e os programas de correção de fluxo escolar acarretando o aumento da demanda por vagas no Ensino Médio. Essa etapa de ensino passa a ser definida como etapa final da educação básica cuja finalidade deveria ser o aprofundamento e refinamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, bem como a formação cidadã para vida social e para o mercado de trabalho, oferecendo o conhecimento básico essencial.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelam que, no período de 1994 a 1999, a matrícula do Ensino Médio cresceu 57%, uma média de 11,5% ao ano. Mesmo com esse crescimento naquele período, a universalização da matrícula dessa etapa de ensino continuou sendo, um dos desafios da educação brasileira pela forma como ocorreu sua expansão:

O ensino médio cresceu de forma desordenada, ocupando espaços ociosos de escolas do ensino fundamental, quase sempre no turno da noite, sem as condições físicas adequadas, sem espaços próprios e, muitas vezes, sem poder utilizar outros locais da escola fora das salas de aulas. (BERGER, 2002, p.283)¹⁸

A Lei nº 9.394/96, ao incluir o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, iniciou um processo histórico com a necessidade de assegurá-lo a todos. A

¹⁸ Ruy Leite Berger Filho na ocasião era Secretário de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e um dos principais responsáveis pela implementação da reforma do Ensino Médio.

intenção foi pôr um fim ao carácter dualista que acompanha essa etapa de ensino e, assim deixar de ser uma ponte para o Ensino Superior, a saber:

O debate educacional em torno da dualidade intrínseca à identidade do ensino médio no Brasil (formação geral e/ou formação profissional), foi também influenciado pelas reformas de organização do ensino médio em vários países da Europa, nos finais da década de 1960, que substituíram a formação diversificada ao longo de todo o curso por um tronco comum de ensino. (KRAWCZYK, 2009, p. 14)

Os artigos 35 e 36 da Lei nº 9.394/96 definem com clareza as finalidades do Ensino Médio, como uma escolarização de carácter geral, ressaltando dois aspectos: a formação para a continuidade dos estudos (o desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania) e a preparação técnica para o mundo do trabalho, assegurando à formação geral, capacitando para a vida social e produtiva com autonomia intelectual e crítica. Além de [...] *determinar novas formas de seleccionar, organizar e tratar metodologicamente os conteúdos*. (KUENZER, 2005, p.39)

Essas características passaram a lhe conferir uma identidade própria, pondo fim às limitações do “antigo” Ensino Médio organizado em duas funções formativas: profissionalizante e pré-universitária.

Para o então presidente da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação¹⁹ com a reforma de 1996 cria-se uma identidade para o Ensino Médio:

É uma mudança considerável e histórica. Histórica porque cria uma identidade para o que antes era um trampolim; considerável porque, ao adotar a flexibilidade, a LDB dá condições para que, a médio e longo prazo, as escolas construam edifícios diversificados sobre uma base comum. (JAMIL CURY, 2002)

A promulgação da LDB nº 9.394/96 também dá um novo sentido a essa etapa de ensino e um conjunto de princípios educacionais, epistemológicos e pedagógicos vão consolidar o Parecer nº 15/1998 e a Resolução da Câmara de Educação Básica nº. 3/1998 que fundamentam a reforma e institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998). Esse documento, por sua vez, estabelece concepção para essa etapa de ensino, considerando que o conhecimento é uma construção coletiva, resultado de interações cognitivas e sócio-afetivas, assim o

¹⁹ Revista Nova Escola edição nº154(2002) depoimento do professor Carlos Jamil Cury, então presidente da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação.

documento define doutrinas sobre os princípios, os fundamentos e os procedimentos que devem ser observados na organização pedagógica das escolas que integram os sistemas de ensino do país. Em atendimento ao que apregoa a Lei, é importante ressaltar o disposto na Resolução nº. 3/98:

[...] a característica mais importante da Resolução n. 3/98 do CNE diz respeito à sua complexa estrutura híbrida, que, aderindo incondicionalmente ao discurso internacional dominante, foi capaz de acenar para alguns princípios caros aos educadores progressistas, tais como: a necessidade de contextualização e de menor fragmentação dos conteúdos, algum grau de autonomia da escola para definição do currículo, a importância pedagógica, política e social do protagonismo juvenil, a centralidade da preparação ampla para o trabalho e para a cidadania. (ZIBAS, 2004, p.1073)

Na verdade as DCNEM (1998) inspirou-se na LDB (1996) para estabelecer os princípios políticos, pedagógicos, éticos e conceituais desenvolvidos na implementação do novo currículo da escola média, assim a tarefa do Conselho Nacional de Educação visou três objetivos principais:

- sistematizar os princípios e diretrizes gerais contidos na LDB;
- explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico e traduzi-los em diretrizes que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional;
- dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional e suas relações com a parte diversificada, e a formação para o trabalho. (PCNEM, 2000, p. 51).

Esses três objetivos provocaram mudanças que refletiram diretamente na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000)²⁰ cuja discussão preliminar ocorreu em 1999. Se por um lado, as DCNEM consistiam dos princípios gerais da reforma, por outro os PCNEM trataram sobre as áreas de conhecimentos e disciplinas potenciais.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/1998) consolidam e definem as orientações relativas a essa etapa de ensino ao propor dois princípios pedagógicos fundamentais ao processo curricular do Ensino Médio: a interdisciplinaridade e a contextualização. Essa proposta curricular baseia-se nos eixos norteadores de ciência, de trabalho e de cultura.

²⁰ Para complementar as orientações dos PCNEM foram elaborados PCNEM em Ação (2001) e os PCN + Ensino Médio (2002).

Pensar um “novo currículo” para o Ensino Médio, necessariamente, passaria por (re) pensá-lo considerando a revolução do conhecimento e a expansão da rede, conforme citação abaixo:

[...] as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade. (PCNEM, 2000, p.6)

Em 2006, outro documento foi elaborado com o propósito de substituir os PCNEM, as novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM, 2006). Contudo entendemos o documento como uma releitura dos PCNEM, mas sem o mesmo impacto. É importante ressaltar que todos esses documentos apresentaram um avanço e abriram novos caminhos tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio, com transformações substanciais de caráter econômico, social ou cultural para organização da escola, para a orientação do trabalho pedagógico cuja intenção foi ter caráter menos disciplinar e uma divisão curricular organizada por área de conhecimentos.

Essa (re) organização implicou mudança de foco na aprendizagem, assim como o exame de avaliação, de forma a garantir aos professores e aos estudantes autonomia.

Acreditamos que programar uma reforma educacional em uma nação da dimensão do Brasil cujos fatores de desigualdades são marcantes, atrelada às dificuldades econômicas implica riscos; no entanto, os riscos fazem parte das mudanças, um dos principais responsáveis pela reforma educacional naquele momento, pensava que:

Formular políticas públicas, propor uma política educacional, conceber uma reforma para educação é caminhar perigosamente no estreito limite entre o real e a utopia. É andar sobre um fio em que o conhecimento da realidade e o resgate de um desejo coletivo interpretando são, ao mesmo tempo, premissa e risco. Equidade e qualidade são princípios e desafios. Fazer isto para um país como o Brasil, com tantas diferenças, com tanta falta de equanimidade, significa potencializar este risco. (BERGER, 2002, p.284)

Ainda, segundo o autor, a reforma estruturou-se em quatro linhas básicas:

- expansão do acesso;

- definição de concepção para o ensino médio;
- qualidade do ensino e definição de orçamento;
- definição de orçamento e a otimização no uso dos recursos.

Tudo isso significou a necessidade de reordenação da rede e de informações que exigiam dos educadores a responsabilidade para dar sentido a elas na construção de um novo ensino e condições de operar a reforma. Não se pode esquecer de que as responsabilidades de mudanças eram e são de todos os envolvidos e não apenas de alguns grupos.

A reforma educacional proporcionou expansão de vagas, busca pela equidade e qualidade, além da organização e da gestão do sistema escolar. Mas nossos educadores não estavam preparados para essa nova demanda, uma vez que os colocava numa posição frágil, pois teriam de aplicar nas escolas uma nova proposta, de acordo com a exigência da reforma, ou seja, eram executores das políticas públicas educacionais e teriam de ensinar por competência e habilidade. Entretanto, ensinar por competência é mais que ensinar por conteúdos, é um saber que implica tomada de decisões, capacidade de avaliar e de julgar.

Para Núñez (2009), é preciso saber qual o propósito da educação e a partir daí, orientar o processo de aprendizagem que se deseja alcançar. Para Perrenoud (2000) os docentes não devem deter apenas saberes, mas competências profissionais que não se limite apenas ao domínio de conteúdos a serem ensinados. Essa concepção renovadora implica profissionais comprometidos com a ideia de que os sujeitos aprendem sempre. O importante é saber como enfrentar os problemas e superá-los, no trabalho, em casa e no mundo.

O relatório de Delors (1996) publicado pela UNESCO (1998) trata sobre os quatro pilares da educação para o Século XXI, além de considerado o responsável pelas mudanças, pois dita novos princípios para a educação:

A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e

constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. (DELORS, 1998, p.89)

Ramalho, Núñez e Gauthier (2004) ressaltam que organizar um currículo por competência implica preparar estudantes para um saber reflexivo, crítico, fundamentado na prática (experiência) e no seu contexto. Entendemos que para se construir o conhecimento subteme-se a constituição do próprio saber, assim construir competências não pressupõe afastar a apropriação de conhecimentos nem a construção de novos conhecimentos, pelo contrário, esses processos vão se articulando sistematicamente.

Como vimos descrevendo, a expansão do “novo” Ensino Médio, no final dos anos 90, trouxe um conjunto de instrumentos normativos estabelecido pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) cujo maior propósito foi melhorar a qualidade de ensino ofertado.

O currículo proposto pela reforma traz na sua essência conceitos como inclusão digital, competência, habilidades, globalização, protagonismo, ética, cidadania, flexibilidade, contextualização e interdisciplinaridade. Os dois últimos conceitos, talvez, sejam os mais desafiadores para serem colocados em prática.

Formar a partir desses novos conceitos gera desafios não apenas para quem ensina, mas também para quem aprende. É no meio das tensões que se constrói o novo, *É nas tensões entre o presente e o futuro, entre o individual e o coletivo, entre a unidade e a diversidade, entre o saber constituído e o saber que se há de constituir, que a tarefa educacional deve se estabelecer.* (BERGER, 2002, p.310)

A qualidade que todos desejam está atrelada também a outros fatores e não apenas a presença do professor na sala de aula, conforme podemos conferir abaixo:

Les recordamos que quizá la calidad tenga que ver con otros esfuerzos: los del profesorado; también producen calidad la búsqueda de igualdad de oportunidades, hacer más atractiva la enseñanza, dedicar recursos a reforzar los alumnos más débiles, mejorar el entorno de los alumnos problemáticos, aumentar el porcentaje de PIB que se dedica a educación, rebajar el número de aulas en barracones prefabricados...(SACRISTÁN apud BELTRÁN, 2002, p.103)²¹

²¹ Tradução nossa: Lembramos que, talvez, a qualidade tem a ver com outros esforços: os dos professores, também produzir pesquisa de qualidade da igualdade de oportunidades, tornar o ensino mais atrativo, destinar recursos para reforçar os alunos mais fracos, melhorar o ambiente para alunos problemáticos, aumentar a porcentagem do PIB gastar em educação, reduzindo o número de salas de aula em barracões pré-fabricados...

Pensar sobre reformas educacionais implica refletir que essas nem sempre introduzem “grandes rupturas”, de algum modo são sequência das reformas anteriores, apenas ganham uma nova roupagem, ou seja, forma e organização:

[...] as reformas educacionais são um processo sem fim, permanente, inacabado. Desde que foram organizados, formados, os modernos sistemas educativos passam periodicamente por reformas, ganhando nova organização, nova forma. As grandes rupturas são raras – aliás, é por isso que se chama “reforma educacional”. Há uma certa continuidade no processo reformista: a nova reforma vai se imbricando na anterior, criando, muitas vezes, como no caso espanhol, um emaranhado de leis superpostas. (SENE, 2008, p. 27)

O texto acima nos faz refletir que o movimento das reformas curriculares segue seu próprio caminho, no momento histórico que são produzidas. Assim:

Empreendem-se as reformas curriculares, na maioria dos casos, para melhorar o sistema escolar às necessidades sociais e, em muito menor medida, para mudá-lo, embora possam estimular contradições que provoquem movimentos para um novo equilíbrio. (SACRISTÁN, 2000, p.18)

Na verdade, há uma dicotomia entre o que é a reforma pela reforma e o que se deseja mudar realmente.

Nenhuma reforma educacional acontece sem aporte financeiro, assim a assistência financeira do Ministério de Educação foi essencial aos Estados, isso implicou empréstimos obtidos com organismos estrangeiros como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BM) que acabam determinando os segmentos que desejam alcançar.

Sobre o impacto do Banco Mundial nas reformas, extraímos um fragmento de uma entrevista de Marcus Faro²²:

O impacto do Banco Mundial sobre as políticas públicas é imenso. É espantoso que a maior parte da opinião pública no Brasil não tenha clareza a esse respeito. O Banco não somente formula

²² Entrevista da Ação Educativa com Marcus, secretário executivo da Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais. Por Diego Azzi, março de 2005.

condicionalidades que são verdadeiros programas de reformas das políticas públicas, como também implementa esses programas usando redes de gerenciamento de projetos que funcionam de forma mais ou menos paralela à administração pública oficial do Estado brasileiro. Trata-se da chamada “assistência técnica”. (FARO (2005) *apud* SILVA; AZZI; BOCK ; 2008, p. 9)

Como é possível observar no texto acima, há uma orientação no “*sentido de ajustes*” para os países que ficam sob a tutela dos organismos internacionais cujo principal foco sempre recai sobre a educação básica.

Os recursos adquiridos com o BID para educação tinham o objetivo de revitalizar o ensino médio, em especial o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED) que se estendeu de 2000 a 2006, sendo que 40% dos recursos foram do governo estadual do Rio Grande do Norte e 60% do BID. Paralelo a esse programa, o governo federal criou o Projeto Alvorada²³ (2000), voltado exclusivamente para os estados que apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), no qual o RN estava inserido, em particular a região de Mato Grande.

Esses dois programas tinham como objetivo apoiar a reforma curricular e estrutural da expansão de atendimento ao Ensino Médio, voltados para a qualidade e a ampliação de seu grau de cobertura como forma de garantir maior equidade social.

Os investimentos foram destinados à melhoria da qualidade do ensino, expansão e melhoria da rede física e fortalecimento institucional das Secretarias Estaduais de Educação, projetos juvenis e renovação curricular. Entretanto, os recursos destinados pelos programas (PROMED e Alvorada) ficaram aquém das necessidades dos sistemas estaduais de ensino, assim como a falta de estratégias efetivas para desenvolvimento da capacidade de execução nos estados foi a principal causa desses programas não terem sido executados na sua totalidade²⁴.

Apesar da preocupação com ampliação dessa etapa de ensino, não houve na reforma, preocupação com o ensino médio noturno:

²³ O Projeto Alvorada visou reduzir as desigualdades regionais e destinou R\$ 400 milhões para 13 estados mais carentes do país: Maranhão, Paraíba, Tocantins, Ceará, Rondônia, Bahia, Paraíba, Piauí, Alagoas, Rio Grande do Norte, Sergipe, Pernambuco e Acre. Na escolha dos estados levou-se em conta o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que mede o grau de desigualdades sociais, levando-se em conta a renda, a longevidade e a Educação das comunidades.

²⁴ Mesmo com as limitações os programas (PROMED e Alvorada) representaram importantes iniciativas de financiamento de insumos para melhoria da qualidade do ensino médio.

[...] os problemas estruturais do ensino noturno permanecem sem o devido equacionamento, fazendo que as parcelas da população sem alternativas de migrar para o período diurno, quando isso é possível do ponto de vista da oferta, permaneçam desassistidos, com a recorrente denúncia de o noturno constituir-se em escola de pior qualidade, com piores condições de trabalho e percentuais de sucesso inferiores ao aluno (ZÁKIA; OLIVEIRA 2006, p.10).

Essa constatação revela que esse turno de ensino não tem sido objeto de propostas e encaminhamentos pertinentes, ao contrário, há ausência de políticas específicas, mesmo quando as pesquisas evidenciam as suas deficiências e a sua má qualidade, ou seja, não há uma distinção entre diurno/noturno. As mesmas orientações do diurno são aplicadas no ensino noturno.

Em 2004, o governo federal lançou o Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica (PRODEB), com foco na formação docente, infraestrutura e na aquisição de material e equipamentos para as escolas de ensino médio. Os recursos foram do Tesouro Nacional.

1.2.2 Dados da matrícula do Ensino Médio

Com a expansão do ensino a matrícula cresceu. Em 1999, a matrícula representou 54,5%, dos 7,7 milhões matriculados no ensino médio, 4,2 milhões eram alunos do noturno. Em 2003, a matrícula foi de 9,1 milhões, mas a matrícula do noturno permaneceu estável. Os dados do INEP revelam que o ensino noturno decresceu sua matrícula em relação ao total. Ainda de acordo com os dados do INEP, a matrícula também decresceu no ensino diurno, parte dos estudantes deixou de se matricular, parte concluiu essa etapa de ensino, mas também essa queda na matrícula pode estar associada à taxa de repetência, de abandono, da distorção idade série e da evasão, além da queda de natalidade e outros fatores externos como renda familiar, baixa escolaridade dos pais entre outros.

Segundo Censo escolar de 2007, a matrícula de 2006 foi de 8,9 milhões, enquanto que no ensino médio noturno foi de 3,8 milhões, no que diz respeito à matrícula do ensino noturno, esta representou 42,8% ²⁵.

A seguir apresentaremos a evolução da matrícula do ensino médio no Brasil, no RN e no ensino médio da rede estadual de 2006 a 2010, destacando o ensino diurno e noturno.

Quadro 4 - Evolução da matrícula do Ensino Médio Brasil, no Rio Grande do Norte e nos turnos diurno e noturno de 2006 a 2011.

| Ensino Médio | Matrícula | | | | | |
|---|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
| Ensino Médio Brasil | 8.906.820 | 8.369.369 | 8.366.100 | 8.337.160 | 8.357.675 | 8.400.689 |
| Ensino Médio/RN | 167.971 | 158.115 | 155.414 | 151.858 | 149.524 | 148.561 |
| Ensino Médio da Rede Estadual/RN | 141.793 | 133.481 | 131.355 | 127.789 | 125.395 | 123.030 |
| Ensino Médio da Rede estadual Diurno/RN | 62.009 | 61.218 | 62.803 | 66.840 | 68.015 | 71.475 |
| Ensino Médio da Rede estadual Noturno/RN | 79.784 | 72.263 | 68.552 | 62.757 | 57.380 | 51.555 |

Fonte: ATP/SEE/RN (2006/2011) e MEC/Inep (2006/2011).

O quadro nº3 apresenta a evolução da matrícula de ensino médio de 2007 a 2011, no Brasil e no RN destacando a matrícula do ensino diurno noturno. É possível observar um declínio, não apenas na matrícula como um todo, mas também no ensino noturno da rede estadual.

²⁵ Dados retirados do site <http://portal.mec.gov.br/seb> em 12/09/2008.

De acordo com o INEP, a taxa de reprovação no Ensino Médio em 2009 foi de 12,6%, enquanto em 2010 foi de 12,5%. A taxa de abandono nesse nível de escolaridade passou de 11,5% em 2009 para 10,3% em 2010, o que mostra um avanço tímido em ambos os indicadores. Entretanto, é importante destacar que mesmo com esses avanços tímidos:

A evasão dos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula de ensino médio, nos fala de uma crise de legitimidade da escola que resulta não apenas da crise econômica nem do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem seus estudos no ensino médio. (KRAWCZYK, 2007, p.3).

No Rio Grande do Norte, segundo fonte PNAD/IBGE (2010), a taxa de abandono foi de 17,3%, de reprovação 6% e aprovação 76,1% para uma matrícula de 125.395. Quanto ao ensino noturno, nas décadas de 1980 e de 1990, havia uma predominância de oferta para o ensino médio noturno. Esse fato, acreditamos que foi uma das principais estratégias para garantir o acesso de jovens e de adultos de poder aquisitivo mais baixo nesse nível de ensino. Atualmente, as estatísticas educacionais vêm demonstrando um cenário de mudança.

O CENSO de 2010 revela o Ensino Médio como o grande responsável pela oferta de 86% da matrícula, ou seja, de 8.337.160, sendo que 5.249.888 dessa matrícula foi diurna, representando 63%, enquanto a matrícula do noturno foi de 3.087.272, representando 37,03%. Se observarmos, então, essa matrícula, podemos constatar uma predominância de matrícula no turno diurno e uma queda no noturno, o que significa que os jovens voltaram a procurar a escola diurna. Portanto, o ensino médio noturno já não é o responsável pela maioria das matrículas do ensino médio, o que significa a procura dos jovens pela escola diurna.

Contudo, não podemos esquecer que a realidade que temos é de jovens e de adultos que trabalham de modo formal, informal ou estão em busca de trabalho, ou seja, esses sujeitos não são prioritariamente estudantes. O fator socioeconômico tem, indiscutivelmente, importante significado nessa situação.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) do IBGE revela que ocorreu uma melhoria, segundo entre os 20% mais pobres da população, 78,4% dos adolescentes na faixa etária entre os 15 e os 17 anos frequentam a escola, enquanto nos 20% mais ricos, o número sobe para 93,7%.

Segundo a mesma pesquisa, a evasão de cerca de 10%, está relacionada com a defasagem idade-série. A pesquisa revela, ainda, que a cada ano de atraso no ingresso no Ensino Médio aumenta em 5% o risco de abandono e a repetência (cada ano gasta a mais no decorrer do ciclo) aumenta em 77% as chances de desistência.

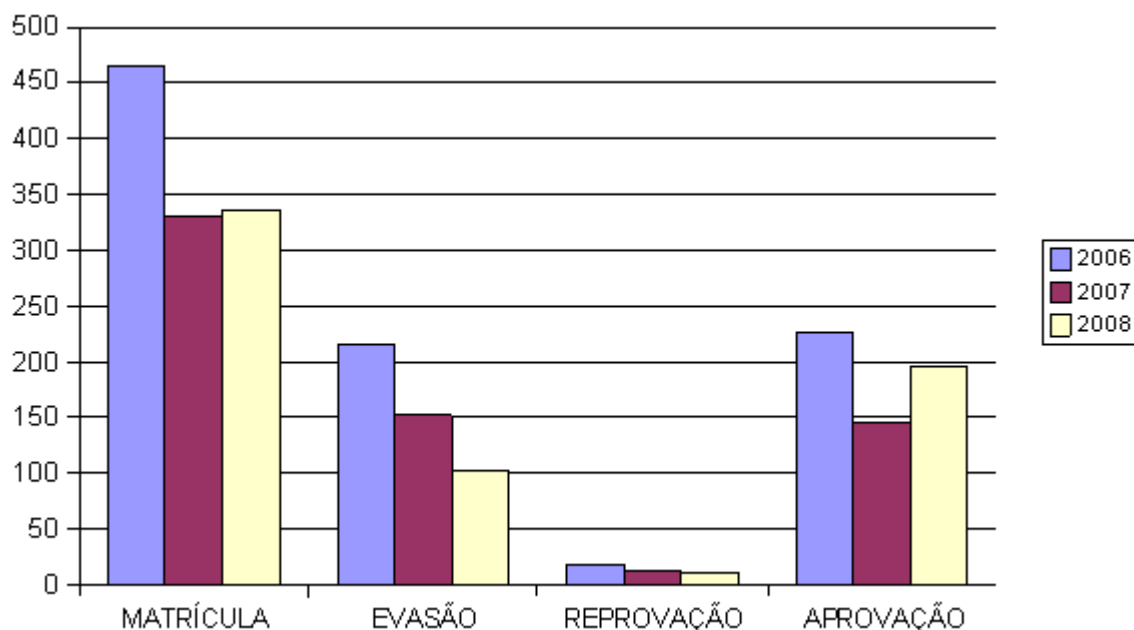
No Rio Grande do Norte, o panorama acima apresentado traduz as dificuldades que se enfrenta no Ensino Médio, acrescentando-se outros fatores que podem ser identificados como possíveis explicações para a redução das matrículas: diminuição do número de concluintes do Ensino Fundamental (retenção na série, reprovação ou abandono); distorção idade-série no Ensino Fundamental e Médio; um currículo recheado de disciplinas com conteúdos das mais diversas naturezas; precariedade da formação e do comprometimento didático pedagógico do corpo docente; desvalorização da carreira docente, que gera descompromisso do docente com o ensino, a aprendizagem e o desempenho do estudante; má gestão escolar desfocada do objeto do ensino (o processo de ensino e aprendizagem), entre outros aspectos.

No que se refere às onze escolas envolvidas na proposta de Ensino Médio Noturno, comparando a evolução dos índices de 2006 a 2008, constatamos um decréscimo na matrícula, na evasão, na reprovação e na aprovação nas escolas pesquisadas.

A seguir, apresentamos no gráfico nº 2 a estabilização da matrícula que acreditamos ser em decorrência ao exposto no parágrafo anterior. Os dados que aparecem no gráfico a seguir foram gerados na SUEM (2009), a partir dos relatórios enviados pelas onze escolas nos anos de 2006, 2007 e 2008.

Os dados permitiram revelar como se comportaram a matrícula, a evasão, a reprovação e a aprovação das escolas envolvidas na proposta diferenciada para o Ensino Médio noturno.

Gráfico 4 - Evolução dos índices escolares das onze escolas envolvidas na proposta do ensino noturno do RN, de 2006 a 2008.



Fonte: Elaboração própria com dados de 2006 a 2008.

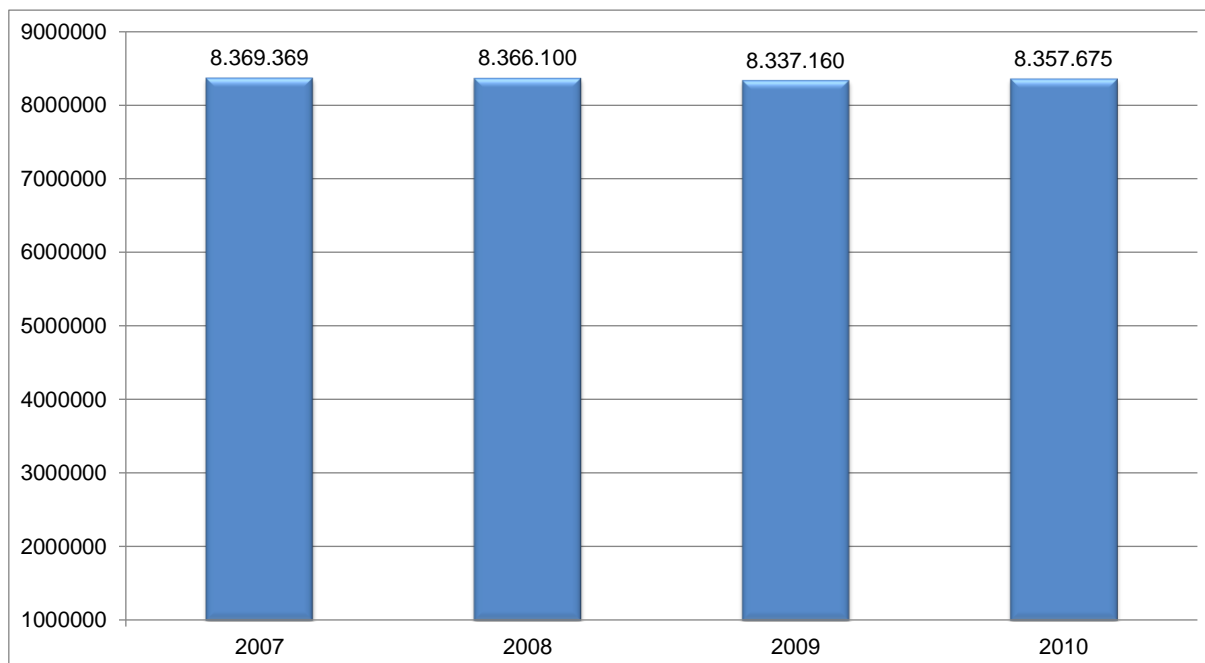
De acordo com a informação do INEP/MEC ocorreu estabilização da matrícula do Ensino Médio entre 2007 e 2008. Como não podia ser diferente, encontramos nas escolas estudadas, conforme o gráfico nº 2, uma situação semelhante no concernente à estabilização da matrícula. Entretanto, aponta redução nos anos 2007 e 2008, no que se refere à reprovação apesar de ser baixa em 2006, ela permaneceu em queda em 2007 e 2008, mas a aprovação de 2006 é maior que 2007 e 2008, contudo o número da matrícula era maior. Em 2008, a aprovação volta a crescer.

No Censo Escolar (2010) os resultados preliminares da amostra indicam que houve um decréscimo da matrícula na Educação Básica em torno de 2%, o que equivale menos de 1.030.563 estudantes. De acordo com o documento, esse comportamento talvez seja pela acomodação do sistema educacional, em especial no Ensino Fundamental regular. Essa etapa de ensino apresenta um histórico de retenção e, conseqüentemente, de altos índices de distorção idade-série.

É preciso compreender que a repetência continuada não leva a maior aprendizagem e tem sido uma das grandes mazelas dessa etapa de ensino. Ainda os dados do INEP revelam que cerca de 3.000 milhões de jovens com faixa etária entre 15 a 17 anos estão “presos” no Ensino Fundamental, isso significa que não chegaram ao ensino médio.

O gráfico a seguir representa a matrícula de 2007 a 2010 em termos de Brasil, de acordo com os dados publicados no documento do INEP (2011).

Gráfico 5 - Número de matrículas no Ensino Médio no Brasil, de 2007 a 2010.

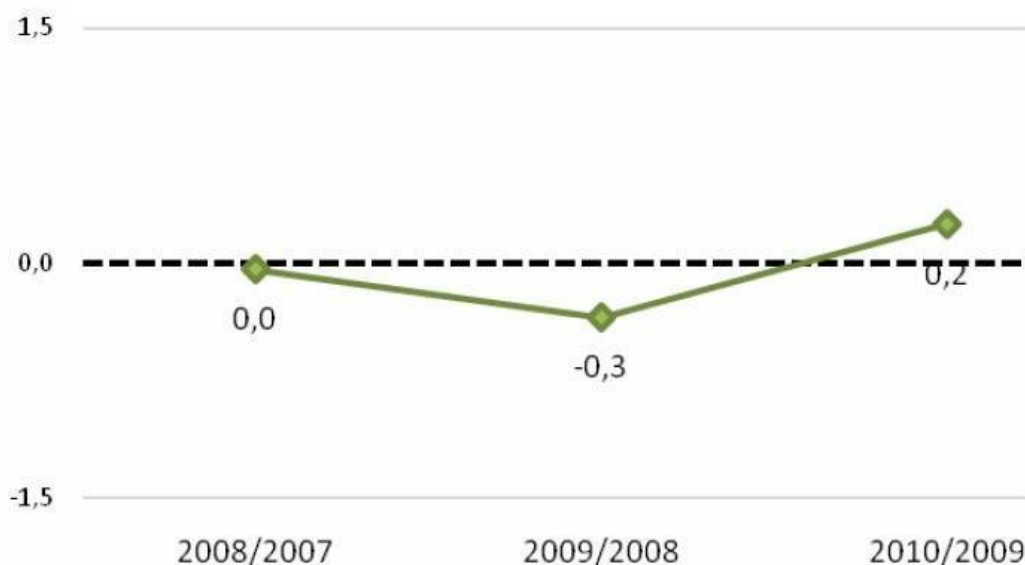


Fonte: INEP/MEC/Resumo Técnico/2010

Os dados do gráfico nº 3, de 2007 a 2010, revelam que ocorreu um declínio na matrícula que se acentua em 2009. Mesmo com a queda na matrícula, o ensino médio ainda é responsável pelo maior quantitativo de matrícula, apesar da tendência de estabilidade, além de uma variação de 28.940 de estudantes no Brasil e uma redução na matrícula do noturno, conforme já exposto anteriormente.

O gráfico a seguir foi extraído da versão preliminar do Censo de 2010 (INEP/MEC) e apresenta a variação do número de matrícula do ensino médio no Brasil de 2007 a 2010:

Gráfico 6 - Variação do número de matrículas de Ensino Médio no Brasil, de 2007 a 2010.



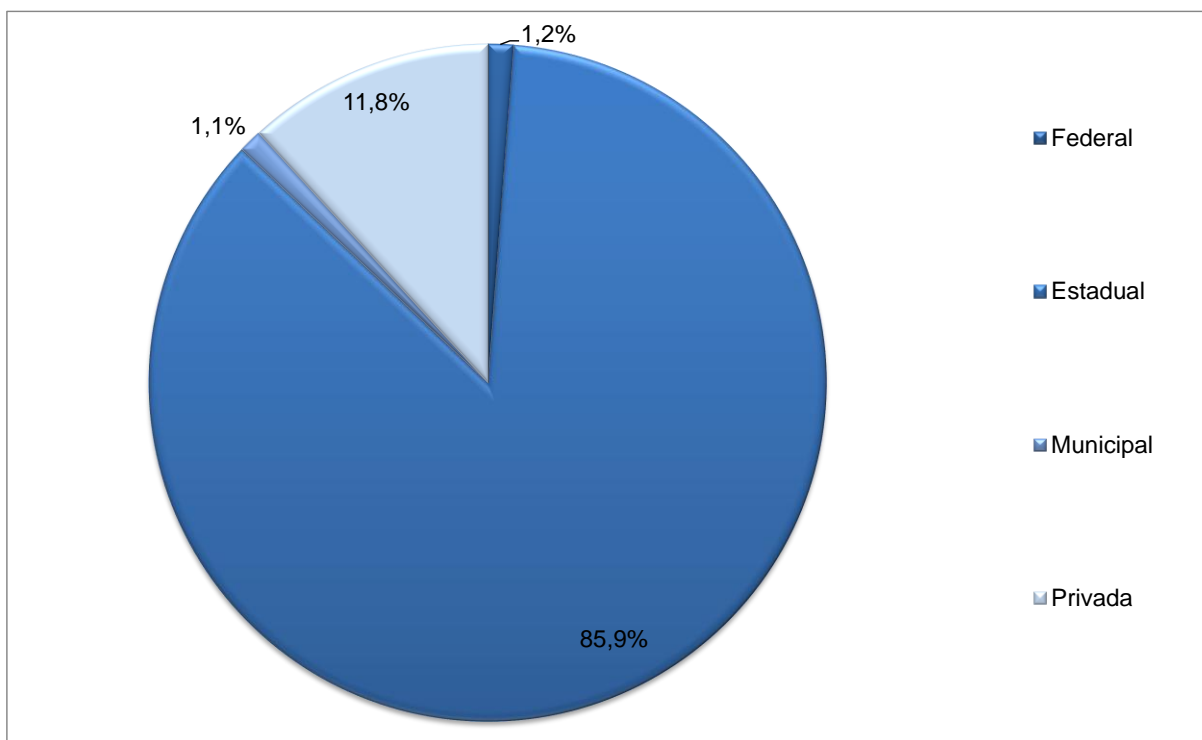
Fonte: INEP/MEC 2011

O gráfico nº 4 revela evolução da matrícula em percentuais. Se observarmos o gráfico nº 3 a matrícula do Ensino Médio foi de 8.357.675, o que corresponde a 0,2% a mais que em 2009, ou seja, significa que ocorreram 20.515 matrículas a mais que no ano anterior.

É importante destacar que a matrícula de 8.357.675 de estudantes do ensino médio é distribuída da seguinte forma: o turno diurno apresentou uma matrícula de 65,6, % que significa uma matrícula de 5.481.84 estudantes, enquanto 34,4% representou a matrícula de 2.875.834 de estudantes no turno noturno. Se observarmos esses dados, eles revelam que apenas um terço dos alunos matriculados no ensino médio frequenta a escola no período noturno. Os dados consolidados pelo Censo Escolar de 2010 apontam um contingente significativo na matrícula do noturno, mas ainda assim indicam uma redução na matrícula do noturno.

O gráfico que apresentamos a seguir foi extraído da versão preliminar do Censo de 2010 que apresenta a matrícula por dependência administrativa. As escolas que compõem esse universo pertencem à rede estadual, federal e as escolas particulares.

Gráfico 7 - Matrículas de Ensino Médio por dependência administrativa no Brasil, em 2010.



Fonte: INEP/MEC 2011

É possível observar no gráfico nº5 que as escolas particulares são responsáveis por 11,8% da matrícula, as escolas federais atendem pouco mais que 1%, enquanto as escolas de ensino médio da rede estadual continuam sendo as maiores responsáveis pela matrícula de 85, 9% dos estudantes.

O Censo 2010, divulgado pelo IBGE²⁶, revela ainda que o país tem uma população de 13.940.729 com faixa etária de 15 ou mais anos que ainda não sabem ler nem escrever, o que representa 9,6% de jovens analfabetos. A maioria dos analfabetos do país concentra-se na região Nordeste, ou seja, 7,43 milhões e representa 53,3%. Esse percentual é maior do que foi apresentado no ano de 2000, quando tínhamos 51,4% de jovens analfabetos. Esses jovens deveriam estar concluindo o Ensino Fundamental e entrando no Ensino Médio, pois o estudante potencial do ensino médio é o estudante que conclui essa etapa de ensino.

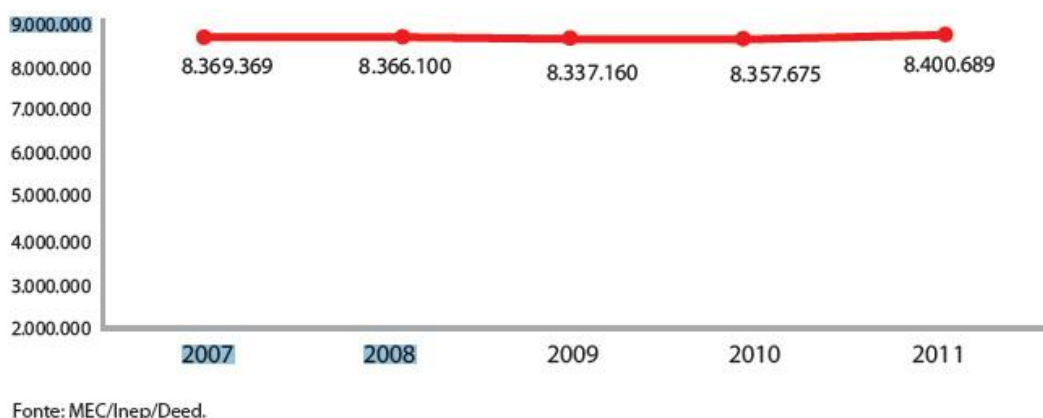
O Censo Escolar da Educação Brasileira Resumo Técnico (2012), como nos anos anteriores, continua registrando estabilidade, na oferta de ensino médio, o documento aponta que:

²⁶ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística divulgou os dados do Censo escolar no dia 29/04/2010. <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica>.

A rede estadual continua a ser a maior responsável pela oferta de ensino médio e responde por 85,5% das matrículas. A rede privada atende 12,2% e as redes federal e municipal atendem pouco mais que 2% cada. Observando o tamanho da corte adequada ao ensino médio (Tabela 11), conclui-se que há espaço para expansão dessa etapa de ensino. Isso, entretanto, só será alcançado com a melhoria do fluxo escolar no ensino fundamental, etapa que gera demanda para o ensino médio. (BRASIL, 2012, p.24)

O gráfico a seguir mostra a evolução da matrícula do Ensino Médio de 2007 a 2011, conforme podemos verificar abaixo.

Gráfico 8 - Evolução do número de matrículas no Ensino Médio do Brasil, de 2007 a 2011.



O gráfico nº 6 indica a evolução da matrícula de 2007 a 2011 e um aumento de 43 mil matrículas em 2011, totalizando 8.400.689 matrículas no ensino médio e representa um crescimento de 0,5% a mais que em 2010.

A previsão do INEP (2012) é que até 2022, 95% de jovens com 16 anos deverão estar concluído o Ensino Fundamental, enquanto 90% de jovens com idade de 19 anos estarão concluindo o Ensino Médio. Para tanto, o foco tem que ser a diminuição da repetência e a distorção idade-série²⁷.

Os números da matrícula sugerem que o sistema educacional brasileiro precisa ser repensado com urgência, abandonando as medidas paliativas, programas e projetos pontuais e estabelecer políticas públicas que atraiam os jovens para a escola e cumpra seu papel com eficiência e qualidade, principalmente, quando se trata de Ensino Médio, o que exige a necessidade de pactos a médio e

²⁷ Verificar a quarta edição do relatório *De Olho nas Metas 2012*.

em longo prazo. Não podemos esquecer que há um abismo grande no grupo de jovens com idade de 18 a 25 anos:

O forte processo de seleção divide o grupo etário de 18 a 25 anos em dois subgrupos educacionais muito diferentes. De um lado estão os indivíduos matriculados em instituições de ensino superior, na sua maioria oriundos de famílias privilegiadas. Do outro lado está um grande grupo de pessoas quem exauridos pela má qualidade da escola e repetência, se encontram ainda na educação básica, muitos no ensino fundamental, seja via abandono do processo educacional formal com posterior reingresso, seja via acúmulo de vários anos repetidos. (SOARES, 2006, p.169)

Se desejarmos avançar em relação ao que foi exposto, devemos pensar em uma educação, a partir dos quatro pilares propostos para educação do século XXI, exaustivamente divulgados, porém os currículos pós-reforma dos estados, de modo geral, não foram estabelecidos a partir desses conceitos, apesar de reconhecermos que houve uma tentativa.

Segundo Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), a proposta de Delors (1998) considera um sujeito competente quando é capaz de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser, mas é preciso também que o sujeito saiba mobilizar esses fundamentos. O ensino, como o conhecemos, debruça-se fundamentalmente sobre o domínio do aprender a conhecer e, em menor proporção, do aprender a fazer.

Para Dewey (1997), a escola deveria dar maior enfoque à experiência, ou seja, aprender fazendo, de modo a levar o estudante a raciocinar e elaborar seus próprios conceitos, de forma a superar a lacuna que há entre a escola e o interesse dos estudantes. Seguindo o pensamento do estudioso *Os assuntos escolares surgem de necessidades práticas e apenas posteriormente devem assumir formas abstratas mais avançadas* (Lopes e Macedo 2011, p. 24).

Reforçamos a contribuição de Dewey destacando que:

La escuela ha de preparar para vivir en una comunidad conduciendo a la democratización de la sociedad existente mediante nuevas formas de comunicación y participación humana. Para a hacer tal cosa posible resulta necesario esbozar un programa formativo basado em dos ideas fundamentales: a) la escuela ha de constituir un entorno especial en el que se puedan llevar a cabo experiencias ejemplares de la vida social y proponer tareas que estimulen el pensamiento; b) tal formación, cuya naturaleza es política, requiere

un encuentro del individuo com unos contenidos específicos. (Béltran y Béltran 1997, p.23)²⁸

Portanto, a educação que nos interessa implica políticas regulares e estáveis, qualidade, formação, flexibilidade e democratização, ou seja, um ensino que responda às necessidades daqueles que procuram a escola pública, o que não tem ocorrido, vejamos:

A ausência de políticas regulares que possibilitem diminuir as defasagens entre as condições oferecidas pela grande diversidade de redes públicas precisa ser superada. A obrigação constitucional dos Estados para com a oferta educativa no ensino médio deveria vir acompanhada de políticas estáveis que permitam tal oferta de forma digna a todos os cidadãos em condições de cursá-lo. (OLIVEIRA, 2010, p.276)

Entendemos que a escola básica necessita ser guiada por metas que se desejam alcançar, daí a importância da continuidade e de coerência das políticas estaduais e nacionais, sobretudo, para o ensino médio noturno.

O papel do gestor e docente frente às mudanças que se desejam operar, em busca de uma escola pública que responda às necessidades daqueles que ocupam seus bancos, é fundamental e, passa necessariamente pela formação desses educadores, caso contrário não ocorrerá mudança, portanto:

Um elemento básico dessa formação é a necessidade de redefinir as funções, os papéis e a finalidade da escola: entende-se como criação dos “horizontes escolares” e serve como marco para estabelecer e esclarecer, por meio do diálogo e da reflexão conjunta, o significado, a finalidade e a razão das metas escolares, bem como decidir e planejar a ação como um trabalho educativo conjunto para se atingir um objetivo; a criação de uma série de planos de ação para atingi-las e o estabelecimento de uma ação-reflexão conjunta para o desenvolvimento e a melhora. (IMBERNÓM, 2000, p. 84)

O texto acima nos faz refletir sobre os docentes e a necessidade de construir novas alternativas de ensino, tendo como referência a escola e as metas que se deseja alcançar. As mudanças que ocorrem no espaço escolar são de

²⁸ Tradução nossa: A escola tem que preparar para viver na comunidade condizendo com a democracia da sociedade existente, mediante novas formas de comunicação e participação humana. Para fazer tal coisa possível resulta necesario esboçar um programa formativo baseado em ideias fundamentais: A escola tem que constituir um entorno especial para levar a cabo a experiencias exemplares da vida social e propor tareas que estimulem o pensamento; Tal formação cuja natureza é política, requer um encontro do indivíduo com conteúdos específicos.

responsabilidade de todos (família, sociedade e escola) não apenas daqueles que estão em sala de aula. Portanto, não podemos responsabilizá-los pelo fracasso ou sucesso da instituição escolar.

1.3 Ensino médio noturno problema sem solução?

O ensino médio noturno carrega uma característica peculiar do seu público, que é, em parte, formado por trabalhadores estudantes e, uma das suas principais razões de funcionamento é atender e garantir aos estudantes que já atuam no mercado de trabalho ou estão à procura de trabalho.

Esse turno de ensino se diferencia do turno matutino e do turno vespertino pelas suas características, porém, o problema que mais o afeta é a falta de qualidade de atendimento, que podemos associar às condições dos docentes e dos estudantes, infraestrutura deficitárias; organização da escola e curricular; carga horária reduzida porque não se cumpre o determinado pela legislação, idade de ingresso dos estudantes; inclusão destes no mercado de trabalho; a não formação dos docentes para lidar com esse turno de ensino, além da falta de motivação dos estudantes em razão do cansaço e de uma escola, no geral, que apresenta pouca criatividade, pouca dinamicidade, requer ações diferenciadas para sua melhoria, dado o perfil dos sujeitos que a procuram.

Esses problemas são graves, mas repeti-los é banalizar as condições precárias que afetam o ensino noturno, uma vez que as condições que afetam o ensino noturno são *de tal porte sua importância que não podemos banalizá-las pela simples repetição* (KRAWCZYK 2007, p.3).

Como vimos expondo, o ensino noturno estrutura-se com forte distanciamento das necessidades e interesses dos trabalhadores estudantes. Esse é um dos pontos a ser superado, fazendo com que o mesmo deixe de ser uma extensão frágil do ensino diurno que também não pode ser considerado de excelência.

É comum tratar o ensino noturno como problema, fonte de insatisfação, o que acaba tornando-se um fato “natural” sem saída, mudar tem implicações que não se restringe apenas a questões administrativas:

Tentativas de modificar a situação dos cursos noturnos, por meio de medidas administrativas ou didáticas, como diminuição do horário das aulas, aumento do número dos dias letivos, dosagem dos conteúdos curriculares, não alteram a constituição básica da escola, e isto porque essas mudanças não tocam no ponto fundamental. Enquanto a condição de trabalhador-estudante não for questionada pela escola a situação não terá possibilidade de ser transformada, se bem que não basta que só a escola realize esse questionamento. É o próprio conceito de trabalho que precisa ser reformulado. (CARVALHO, 2001, p.15)

Concordamos com a autora, mas acrescentamos que além de a escola não se preocupar em avaliar as diferenças que há entre o diurno e o noturno, não estabelece uma relação entre os turnos e, tampouco se preocupa com a condição do trabalhador estudante. A autora, ainda, critica a escola por não considerar a situação dos trabalhadores estudantes, além de oferecer uma formação desvinculada com o mundo do trabalho, contribuindo para um:

[...] grande índice de evasões, reprovações, desistências, fato que contribui para a formação de um contingente de força de trabalho cada vez mais desqualificado, pois o que se aprende na escola nada tem a ver com o que se vive no mundo do capital (CARVALHO, 1997, p. 10).

Ainda recorrendo a Carvalho, concordamos que a proposta da escola apresentada para o turno noturno é uma frágil transposição do ensino diurno, pois:

O essencial na escola é aprendizagem da disciplina, adquirida ao ficar horas no mesmo lugar ouvindo as mesmas coisas ditas pelas mesmas pessoas, recebendo conteúdos desvinculados da experiência diária e determinados por uma autoridade hierarquicamente superior. (CARVALHO, 2001, p.75)

Não basta alterar o currículo, é preciso que a condição desse estudante seja questionada e discutida, mesmo que se adapte o currículo à diversidade e às necessidades de cada escola.

No nosso entendimento, o ensino médio noturno será considerado parte do problema sempre que essa visão de má qualidade for cultuada e quando for associado como uma transposição do diurno, esses fatores são mais que suficiente para torná-lo um problema, é imperativo que haja políticas destinadas ao turno noturno.

O que fazer então? Primeiro, considerar que o ensino noturno será parte da solução quando for pensado como **ensino noturno**, onde as alternativas se apresentam como possibilidades e soluções.

Não se pode esquecer de que esse turno de ensino está fortemente ligado ao binômio trabalho e educação, portanto há necessidade de aprofundamentos dos princípios que norteiam essas práticas sociais, uma vez que o funcionamento do turno noturno está além dos espaços físicos da escola. Os sujeitos que procuram a escola noturna, na maioria das vezes, o fazem para garantir a permanência e ascensão no mercado de trabalho e, ou, preparar-se para esse mercado.

Qualquer política educacional direcionada a esse nível de ensino precisa ser pensada de forma a procurar superar, a deficiência, articuladas com as experiências de vidas desse sujeito e que se estabeleça uma relação com a sua realidade e a instituição escolar (gestor, professor e pedagógico) em um processo de trocas, ou seja, num processo de responsabilidade compartilhada com diferentes grupos.

Segundo INEP (2010), quando comparamos diurno x noturno, quanto ao aspecto repetência, essa diferença é mínima, mas quanto se trata das categorias de abandono e de evasão, essas são mais significativas.

Quanto à categoria abandono, observamos nas onze escolas envolvidas na proposta diferenciada (2007 a 2009) quando se considerar esse fenômeno, devemos observar os seguintes fatores:

- a “mobilidade” do estudante que migra em busca de trabalho, quando encontra um trabalho, se estabelece no local, procura uma escola, matricula-se sem solicitar transferência;
- o estudante procedente da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem dificuldade de acompanhar a primeira série do Ensino Médio regular e aí podemos constatar um grande número de abandono;
- a matrícula de egressos do próprio Ensino Médio, principalmente na capital ocorre, basicamente, por dois motivos: primeiro pela busca da aquisição da carteira estudantil (quando consegue abandona a escola), segundo porque a escola serve de curso de atualização para concorrer a um emprego ou submeter-se ao vestibular;
- paralisação do transporte escolar que funciona de acordo com o calendário das prefeituras e, como as escolas municipais funcionam diferentes das escolas da rede estadual, o transporte deixa de circular mais cedo, no

período de recesso, contribuindo para desistência do estudante que ainda está no período escolar;

- abandono branco (matrícula efetuada, mas o estudante não chega a frequentar a escola).

A marca do perfil do trabalhador estudante é complexa, segundo Krawczyk (2004) a escola o rotula quase sempre como “fraco”, “incapaz com baixa expectativa”, não realiza atividades por falta de tempo, entre outros.

Geralmente, esses aspectos contribuem para que os professores também diminuam às exigências desses estudantes, tratando-os de forma paternalista, o que prejudica a sua formação.

Há também que se considerar que outras vezes, os professores são inflexíveis, negando-se a alterar o seu planejamento com a prerrogativa de que todos são capazes, além de sentenciar que estudantes noturnos não pretendem continuar estudando, que o tempo escolar deve ser concluído.

Para José Beltrán (2011) esse determinismo com relação ao tempo escolar, está cristalizado no imaginário dominante, não se considerando o tempo de trabalho, o tempo da aprendizagem do sujeito, portanto a falta de “tempo” é da escola e não experiencial.

Se por um lado algumas pesquisas revelam que os educadores julgam os estudantes, por outro esses por sua vez também têm uma percepção sobre os professores, conforme citação abaixo:

[...] a percepção dos alunos sobre os professores é similar àquela que estes têm deles. Os jovens reconhecem as condições adversas de trabalho do professor no turno noturno quando afirmam que os professores chegam à escola cansados, porque tiveram de trabalhar durante o dia todo, e têm menos paciência. É possível que os professores manifestem, verbalmente ou não, esse cansaço. Esse tipo de comunicação, sem dúvida, gera um clima de apatia e baixa motivação, clima muitas vezes denunciado tanto pelos professores quanto pelos alunos (KRAWCZYK, 2004, p.149).

Quando refletimos sobre essa questão, não estamos pensando numa política compensatória no sentido de facilitar o ensino, mas numa escola capaz de atender uma realidade específica de jovens e de adultos que não são exclusivamente estudantes.

Quanto à máxima que os estudantes não querem continuar estudando, os nossos dados revelaram que dos 275 sujeitos que responderam ao questionário das onze escolas envolvidas na proposta diferenciada para o ensino noturno, aproximadamente 96,4% demonstraram o desejo de continuar estudando.

Inferimos que, muitas vezes, essa vontade não se concretiza por fatores externos que estão além da vontade desses sujeitos, mas para muitos a universidade ainda representa um sonho.

A tabela a seguir apresenta os resultados sobre a pretensão de os trabalhadores estudantes continuarem os estudos.

Tabela 4 - Pretensão de estudos dos trabalhadores estudantes das onze escolas do ensino médio noturno do RN, 2007 a 2009.

| Pretensão de estudo | Número de estudantes entrevistados | (%) |
|----------------------------|---|--------------|
| Não | 10 | 3,6 |
| Sim | 265 | 96,4 |
| Total | 275 | 100,0 |

Fonte: Levantamento de dados primários, ano 2009.

Nota: Entre os 276 docentes, 1 não respondeu a essa questão, sendo esses percentuais calculados com base nos que responderam.

O percentual de 96,4% corresponde a 265 sujeitos que responderam ao questionário, é bastante revelador e aponta que o estudante noturno tem interesse de prosseguir os estudos, essa resposta nos surpreendeu porque sempre ouvimos comentários que esses sujeitos não desejam continuar estudando, o que rompe com o determinismo. Dos estudantes que responderam ao questionário, 10 sujeitos responderam que não pretendiam continuar estudando, o que representa 3,6%, do total apenas, 01 dos participantes não respondeu a pergunta, o que não tira a validade do instrumento.

Discutir ensino médio noturno, escola, trabalhador estudante, formação de professor, currículo específico e flexível, necessariamente, a nosso ver passa, por uma concepção de escola que promova rupturas no currículo tradicional, tornando-o mais real, desenvolvendo práticas voltadas para o interesse desse sujeito, além de criar e vivenciar novas formas de olhar a sala de aula, um universo tão heterogêneo que continua a ser olhado de forma homogênea.

Não se deve esquecer que se o trabalhador estudante, não estiver suficientemente motivado e envolvido, poderá ser mais um número na estatística de

abandono, de evasão, de reprovação e de repetência, pois, na maioria das vezes, o que é ensinado na escola não estabelece uma relação com a sua realidade cotidiana. Portanto, mudar é permitir que:

[...] la vinculación entre la escuela y la sociedad según la idea de que el sistema educativo no solo debe buscar la eficiencia, sino que también debe ser eficaz y cumplir con los objetivos de dar educación pertinente y de calidad (MARRERO, HERNÁNDEZ, 2005, p.58)²⁹.

Acreditamos que qualidade no ensino noturno passa por oferecer a escola como espaço de cultura, viva e aberta para o uso da biblioteca, da sala de vídeos, do laboratório de informática e das ciências, além de rever o tratamento dado ao estudante no que diz respeito à disciplina, às metodologias, às regras e aos objetivos e não se pode esquecer, que na sua grande maioria, são sujeitos que respondem por eles próprios.

O trabalhador estudante atribui uma supervalorização à escola que ganha um significado diferente para o estudante do diurno, principalmente pelas histórias de vida de cada um, de abandono, de repetência e de fracasso escolar. O sujeito constrói um imaginário em relação à escola e a torna, muitas vezes, o único meio para sua ascensão social, cultural e econômica.

Podemos inferir que a escola é, ainda, a única alternativa para muitos estudantes que frequentam o noturno. O imaginário construído em relação à instituição escolar faz com que ela, escola, assuma uma importância maior do que na verdade possui no sentido de oferecer possibilidades que contribuam para a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento como cidadão autônomo, participativo e crítico.

Apoiamo-nos em Oliveira (2004), para afirmar que na nossa observação a escola noturna não é lugar só de trabalhadores estudantes, no sentido de que estão todos eles empregados ou inseridos em ocupação econômica ativa, mas essencialmente é uma escola de estudantes de origem trabalhadora.

Sabemos que as reformas educacionais não se criam do nada, nem são neutras, mas estimuladas pelas transformações que ocorreram no mundo nas últimas décadas. As relações produtivas se transformaram, exige-se hoje uma mão

²⁹ Tradução nossa. A vinculação entre a escola e a sociedade segue a ideia de que o sistema educativo não só deve buscar a eficiência, mas também deve ser eficaz e cumprir com os objetivos de dar uma educação pertinente e de qualidade.

de obra cada vez mais qualificada, que saiba identificar o que é realmente relevante para o trabalho. A flexibilidade, articulação, autonomia de pensamento e ação, capacidade de integrar conhecimentos vindos de várias áreas fazem parte de um conjunto de habilidades supervalorizadas.

Neste contexto, consideramos o docente como elemento chave e de tal importância que qualquer plano de mudança ou reforma, necessariamente deveria começar com esse profissional de ensino, o que implica se repensar o ensino noturno iniciando pela formação dos docentes, por condições de trabalho e por um currículo real que atenda e proporcione um ensino adequado àqueles que a frequentam.

Ausência de uma política de ensino específica para o turno noturno regular, tanto na esfera federal quanto na esfera estadual, tem sido um problema, senão vejamos:

A ausência de políticas específicas para o atendimento das particularidades, requeridas pelo público que frequenta a escola noturna, tem comprometido a qualidade do ensino ofertado justamente aos mais pobres e os objetivos de democratização da educação. A oferta no período noturno é medida de grande importância para a democratização da educação por permitir que os jovens e adultos trabalhadores que não têm acesso à escola diurna possam cursá-la após o trabalho. (OLIVEIRA, 2010, p. 285)

Com exceção ao que apregoam a Constituição Federal (1998) e a LDB (1996), não existiam outros documentos que tratassem sobre o ensino noturno, apenas recentemente é que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2011) ³⁰ anunciam uma perspectiva, vejamos:

O Ensino Médio noturno tem estado ausente do conjunto de medidas acenadas para a melhoria da Educação Básica. Estas Diretrizes definem que todas as escolas com Ensino Médio, independentemente do horário de funcionamento, sejam locais de incentivo, desafios, construção do conhecimento e transformação social. Para que esse objetivo seja alcançado, é necessário ter em mente as especificidades dos estudantes que compõem a escola noturna, com suas características próprias. (DCNEM, 2011, p.15).

O documento citado acima foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologado em janeiro de 2012, prever que se considerem as

³⁰ Parecer Homologado no Diário Oficial da União de 24/1/2012, Seção 1, Pág. 10.

especificidades e as características próprias do turno da noite. Mesmo sendo uma orientação muito genérica, podemos considerá-lo um avanço.

1.4 O Ensino Médio Noturno e as políticas de ensino

De algum modo, a ausência de políticas específicas estimula as escolas da rede pública a aceitarem ou criarem alternativas para superar as dificuldades existentes nos seus espaços. Essa ausência permite o desenvolvimento de projetos e propostas diferenciados que são desenvolvidos em parceria com gestor, docente, estudante e equipe pedagógica na tentativa de encontrarem soluções que atendam à escola noturna.

As soluções encontradas passam, principalmente, por uma reorganização curricular do turno noturno a ser articulada a necessidades do trabalhador estudante e metodologias que possibilitem o sujeito utilizar os laboratórios, a biblioteca na prática tornando as aulas mais dinâmicas e participativas. Reduzir a carga horária não implica qualidade de ensino, é necessário considerar a carga horária produtiva como parte integrante do currículo.

Flexibilidade e autonomia são outros aspectos a se considerar, conforme a LDB nº 9.394/96 tornando possível, parcerias com o setor privado. As inovações podem influir na diminuição do abandono e estimular o envolvimento dos estudantes nas atividades escolares. É preciso acabar com a concepção negativa que a escola noturna carrega, para tanto:

- a equipe da escola necessita entender e discutir as especificidades do turno noturno;
- o ensino noturno precisa deixar de ser visto como “bico” para alguns professores;
- contemplar no currículo a realidade do mundo do trabalho;
- acabar com o mito que o turno noturno é inferior ao turno diurno;
- a instituição escolar tem que ser inclusiva para o trabalhador estudante, pois ela aparece como oportunidade de inseri-lo no mercado de trabalho e, ou, promover sua ascensão nesse mercado.

Entendemos que uma proposta curricular flexível passa necessariamente, a nosso ver, por um rompimento com o currículo rígido e obrigatório da forma como é desenvolvido e que, na maioria das vezes, não é cumprido na sua essência; acreditamos que ganharia sentido se ousássemos selecionar conteúdos, experimentar novas práticas, criar e vivenciar formas de olhar o universo da sala de aula de modo diferente, principalmente em relação ao Ensino Médio Noturno, ou seja, uma (re) criação da escola noturna almejando qualidade:

Nesse sentido, a oferta do ensino médio de qualidade, incluindo o período noturno em atendimento às suas necessidades, é condição para melhor capacitação dos jovens para o mercado de trabalho que cada vez mais concentra suas exigências em uma formação sólida e geral dos trabalhadores, ao mesmo tempo que pode propiciar o desenvolvimento desses alunos como sujeitos históricos. (OLIVEIRA, 2010, p. 286)

Não existe fórmula mágica se queremos um ensino de qualidade, se assim fosse já teríamos; nem tampouco, existe um currículo excepcional para resolver o problema do abandono, da reprovação e da repetência, mas alternativas que se apresentam como viáveis e possíveis. Investir na qualificação dos profissionais de educação, estimular o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas na escola, voltadas em minimizar as causas do abandono pode dar bons resultados, entendemos que a [...] la escuela tiene que sufrir una profunda transformación si pretende ser transformadora... (BELTRÀN, 2002 p.60).³¹

Destacamos que nem sempre estudar no noturno significa que temos trabalhadores estudantes, mas também estudantes, em vias ou à procura de trabalho. Nesse contexto, ainda há os jovens que fazem opção pelo turno noturno por acreditarem ser mais “fácil”, a saber:

A atitude do grupo de jovens que escolhe o ensino noturno independentemente da necessidade de trabalhar é bastante questionada, porque se coloca como um sintoma de desvalorização da escola e dos estudos por esse grupo. Mas caberia indagar ainda os motivos que os levam a atribuir tão pouca importância aos estudos, além da inevitável tensão entre as instituições e a juventude. (KRAWCZYK, 2009, 30).

³¹ Tradução nossa: *A escola tem que sofrer uma profunda transformação se pretende ser transformadora...*

A autora ainda afirma que não existe uma preocupação com as especificidades do turno noturno pela escola, mas adaptação do currículo ou uma repetição do currículo aplicado no turno diurno. Nas duas opções, os estudantes são prejudicados.

1.5 Os docentes e a reforma educacional

Na reforma educacional dos anos 90, não houve uma preocupação com as condições de trabalho destinadas aos docentes, tampouco com a formação, apesar da ocorrência na ocasião de vários seminários e fóruns. Contudo, não foram suficientes para preencher a lacuna existente no quesito de formação desses profissionais que ocuparam apenas um lugar secundário de executores quando, na verdade, o papel que deveriam ocupar era o principal.

O êxito das mudanças depende de como os docentes agem e pensam, assim como a compreensão do que se pretende com as reformas.

Os docentes não se limitam a aplicar as orientações elaboradas por um órgão que está longe de compreender a complexidade que existe na escola, são sujeitos que carregam uma história de experiência profissional, suas concepções e têm suas representações do que é ensinar e como ensinar no contexto em que atuam. Uma das condições para um bom resultado deveria inserir os docentes como sujeitos executores e principais, uma vez que são eles que operacionalizam as propostas de mudanças.

Existe um distanciamento entre o que apregoam as políticas públicas a serem efetivadas e as condições concretas para a implementação destas. Segundo Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), significa admitir que existe uma lacuna entre o discurso daqueles que gestam a educação e aqueles que a praticam, apontando que a principal dificuldade que gera todo esse contexto, emerge da má formação docente e da falta de vontade política para não apenas ditar normas, mas, acima de tudo, avaliá-las e cobrá-las:

[...] mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, têm influencia concreta sobre a aprendizagem dos alunos, e

estamos apenas começando a compreender como se dá a interação entre educador e educandos. No entanto, os conhecimentos desses elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência. (GAUTHIER et al, 2006, p.17).

Esses aspectos têm influência, de forma concreta, na sala de aula, uma vez que ainda pouco é revelado a respeito de como acontece o ato de ensinar e como se direciona a formação dos docentes:

Assim, se a formação deve ser direcionada para o desenvolvimento e a consolidação de um pensamento educativo, incluindo os processos cognitivos e afetivos que incidem na prática dos professores, esse pensamento educativo deveria ser produto de uma práxis, uma vez que no decorrer do processo não apenas se ensina, mas também se aprende. (IMBERNÓN, 2000, p. 63)

Nos últimos anos, discutir formação de professor e novas alternativas e referências para se exercer a atividade docente ganharam força, cruzaram fronteiras e definiram futuros projetos e programas de formação, além do fato inédito quanto à questão da profissionalização dos profissionais de ensino.

Para Gauthier (2006), a condição fundamental a qualquer profissão é a formalização dos saberes que são essenciais a sua execução, assim como a execução das tarefas que lhes são próprias, o que significa afirmar que:

[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (TARDIF, 2011, p. 17)

O texto acima indica que o saber do professor transita entre diferentes ambientes e em situações, além das relações que se estabelecem entre a sua identidade social e profissional.

Ainda tratando sobre a reforma educacional ao professor é atribuído o sucesso das reformas, mas não poderá fazer muito se não houver uma política que respalde o seu trabalho. É preciso entre outras coisas, construir uma nova cultura escolar, mudar tempos e espaços da educação e da aprendizagem na escola,

estabelecer sistemas de apoio ao trabalho dos professores, reformular os livros didáticos e facilitar o uso das novas tecnologias.

Isso implica o apoio e o compromisso da comunidade escola, das instâncias governamentais, uma vez que pensar em reforma e operacionalizá-la é uma responsabilidade de todos, ou seja, compartilhada. O fato de os professores exercerem um papel importante nas mudanças das escolas não isenta outros sujeitos de cumprirem com suas responsabilidades. O docente deve, frente a essa conjuntura, discutir e problematizar o papel que o Estado lhe outorga como personagem principal das mudanças.

Segundo Braslavsky (1999), a profissionalização docente para a maioria dos governos latino americanos aparece como uma meta para melhorar qualidade, rendimento e eficiência dos sistemas de educativos, ou seja, a profissionalização é tomada com uma condição essencial para a melhoria do ensino. Entretanto, a profissionalização, vista no âmbito dessas políticas educacionais, representa certo perigo porque não é neutra. É atribuída ao professor a responsabilidade como melhoria da qualidade de ensino, maior desempenho e melhor aprendizagem do estudante, mas sabemos que não é apenas responsabilidade do professor, a instituição escola é responsabilidade de todos e há uma série de fatores que contribuem para o êxito de uma reforma ou não.

Apple (2002) é um dos pesquisadores que alerta sobre as reformas educacionais, pois essas trazem sempre intensificação do trabalho docente, acompanhada da concepção e execução no trabalho e a desqualificação do professor. O enfoque do autor é um trabalho docente sob a perspectiva da proletarianização. Para ele, o processo de proletarianizar se apresenta como perda gradual de controle do trabalho docente amparada pelas estruturas gerenciais a serviço do Estado, principalmente em fases de crises econômicas, com o intuito de se obter racionalização dos recursos administrativos. Isso leva a um processo de desqualificação dos professores, sobretudo com a implantação de procedimentos de controles técnicos externos e internos, a saber:

O trabalho do magistério tem sofrido mudanças substanciais. Um complexo processo de desqualificação e requalificação está ocorrendo, um processo no qual uma grande parte do magistério está perdendo controle de partes substanciais do currículo e da pedagogia, à medida que as ideologias e as práticas capitalistas

penetram no centro de um grande número de salas de aula. (APPLE 2002, p. 15).

Segundo Oliveira (2004) o processo de proletarização tem implicações que podem levar o docente à destruição da sociabilidade, ao aumento do isolamento e a dificuldade do lazer:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de desempenhar papéis que estão para além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar as funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. (OLIVEIRA, 2004, p.132).

Nesse olhar o trabalho docente restringe-se, geralmente a “ministrar aulas” que significa, muitas vezes, na mera transmissão de conteúdo e na sua fixação pelos mecanismos do condicionamento, na maioria das vezes em péssimas condições de trabalho. É importante destacar que a desprofissionalização docente também ocorre via adoção de políticas educacionais que não atendem as transformações do trabalho docente.

Outras pesquisas tanto internacionais quanto nacionais revelam crise na profissão docente, crise essa que nascem do contexto, criada pelas novas exigências sociais, do mundo do trabalho e da cidadania marcada por diferentes fatores como:

Segundo nossa compreensão, ela está relacionada/influenciada pelo contexto da atividade profissional, que “impõe limites” ao desenvolvimento profissional e entra em contradição com as funções tradicionais do Ensino Médio e de seu professorado. A história de tais funções vincula-se à tradição academicista, voltada para a formação de grupos elitizados de estudantes que continuarão seus estudos nas universidades, e não para atender a grandes e diversos grupos de alunos que deveriam ser incluídos na educação básica. Entre a crise e a procura por melhoria, alguns avanços têm se operado no ensino médio. O Art. 67 da Lei nº 9.394/96 contempla medidas determinadas a assegurar, em parte, a valorização dos profissionais da educação e o exercício da atividade profissional. (RAMALHO, NÚÑEZ, 2008).

A instituição escolar também enfrenta uma crise, principalmente no que se refere à escola média com relação a sua (re) estruturação, organização escolar, por

faixas etárias, professores com diferentes disciplinas e horários que não são reais, vejamos:

Na maioria dos países ocidentais, os sistemas escolares veem-se hoje diante de exigências, expectativas e desafios sem precedentes. É no pessoal escolar, e mais especificamente nos professores, que essa situação crítica repercute com mais força. As pessoas se interrogam cada vez mais sobre o valor do ensino e seus resultados. (TARDIF, 2011 p.114).

Ainda para o autor, as reformas antes tinham como foco as questões do sistema de ensino, organização curricular, mas atualmente o que vem ocorrendo é uma ênfase na profissão docente, formação e organização do trabalho cotidiano. A nossa posição é que as grandes reformas tornam-se um engodo quando as condições materiais não são oferecidas, para que as propostas sejam concretizadas pelos docentes.

1.5.1 Novas implicações de mudanças para o Ensino Médio

A partir de 2008, surgem novas propostas para o Ensino Médio. Inicialmente, é a proposta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional que tem como objetivo oferecer ao estudante egresso do Ensino Fundamental a possibilidade de fazer o ensino médio junto à formação geral integrada com formação técnica (educação profissional), segundo o documento Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil (2006).

O Ensino Médio Integrado tem duração de quatro anos, mas não obteve sucesso em alguns estados brasileiros devido à falta de professores específicos das disciplinas profissionalizantes, inclusive do RN.

A tabela que segue, nomeamos de subdivisão do ensino médio para melhor visualização e compreensão dessa etapa de ensino, conforme a seguir:

Tabela 5 - Subdivisão do ensino médio e suas modalidades

| Etapa de Ensino | Subdivisão | Duração | Objetivos |
|------------------------|---|----------------|--|
| Ensino Médio | Ensino Médio modalidade Normal | 04 anos | Formar professores em nível médio. |
| | Educação de Jovens e Adultos (modalidade) | 01 ano e meio | Dar oportunidade aos jovens e adultos de continuar os seus estudos. |
| | Ensino Médio Integrado | 04 anos | Propor uma concepção numa perspectiva que abranja a formação integral, estruturado na ciência, cultura e trabalho. |
| | Ensino Médio Inovador | 03 anos | Promover inovações pedagógicas nas escolas públicas estaduais, de forma a provocar mudanças na organização curricular e promover impactos. Desenvolver apoio técnico e financeiro para a reestruturação pedagógica e organização curricular das Escolas Públicas de Ensino Médio não profissional. |

Fonte: Elaboração própria 2011.

Em 2009, o Ministério de Educação propôs o fortalecimento do ensino médio com o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009. Segundo Ramos (2010) o EMI é uma proposta que pressupõe uma perspectiva de articulação interdisciplinar, direcionada para o desenvolvimento de saberes, conhecimentos, competências valores e práticas.

A intenção foi estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes em quatro dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura que estão organizados em macrocampos. Todas essas inovações pedagógicas nas escolas públicas estaduais são formas de provocar mudanças na organização curricular e promover impactos, vejamos:

[...] foi criado para provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e do Distrito Federal, fomentando propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2011, p. 3).

O texto acima revela que a atenção está voltada para um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade atual. Para os impactos que se espera provocar na escola deve-se considerados os seguintes fatores:

- superação das desigualdades de oportunidades educacionais;
- universalização ao acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos do ensino médio;
- consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos;
- ofertar aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis. Para isso, estabeleceu-se um referencial de proposições curriculares e condições básicas para orientar os projetos escolares:
- carga horária de 3.000 horas;
- centralidade na leitura, integrando todas as disciplinas;
- estímulo as atividades teóricas-práticas com bases em laboratórios de ciências, de matemática;
- incentivo as atividades de artes para promover ampliação do universo cultural;
- no mínimo 20% da carga horária para atividades optativas e disciplinas eletivas a serem escolhidas pelos estudantes;
- atividade docente em dedicação exclusiva;
- Projeto Político Pedagógico implementado com a participação da comunidade escolar e a organização curricular articulada com o sistema de Exame Nacional de Avaliação do Ensino Médio (ENEM).

O Programa do Ensino Médio Inovador se firma como uma política nacional, apesar de não beneficiar todas as escolas de ensino médio, mas mesmo assim direciona políticas públicas específicas com o objetivo de inovar o currículo dessa etapa de ensino.

Em 2010, atendeu a 357 escolas estaduais brasileiras, sendo que no RN, atendeu a 11 escolas de ensino médio. No início de 2012, ocorreu uma expansão para atender 1.000 escolas de todo país, no estado do RN o programa se expandiu para mais 33 escolas, chegando a um total de 44 escolas envolvidas no programa.

Em 2011, o ProEMI sofreu alterações no que se refere a Reestruturação Curricular (PRC), pois organiza os currículos do Ensino Médio em consonância com as Diretrizes Gerais para a Educação Básica (2011), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2011) e as matrizes de referência do novo ENEM (2009).

Não se pode esquecer que a LDB nº 9.394/96 já sinalizava para um currículo dinâmico e flexível, a partir dos eixos: ensino, trabalho, ciência e cultura. O currículo foi definido no Art. 26 com base nacional comum a ser complementado com uma parte diversificada, além de **no mínimo** 2.400 horas ao longo de três anos.

A nosso ver, não basta criar projeto e programa, mas estudar as verdadeiras causas da problemática que afeta o ensino médio seja diurno seja noturno. Para tanto é necessário tomar como referência a realidade da escola e do sujeito que a frequenta e, então propor ações de mudanças efetivas.

É bom lembrar as políticas do MEC são indutivas, não duram mais do que 03 a 04 anos, após esse tempo a continuidade de qualquer programa passa a ser de inteira responsabilidade dos Estados.

Desde 2009, vivemos um momento de avanço educacional, a partir da promulgação da Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009 que deu nova redação aos incisos I e VII do Art. 208 de forma que prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, o que torna a Educação Básica obrigatória, ou seja, o ensino médio passa a ser obrigatoriedade como matrícula compulsória:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR)

A promulgação da Emenda nº 59/2009 foi importantíssima, contudo, temos que refletir sobre o ensino obrigatório como matrícula compulsória, primeiramente, é preciso entender o conceito de obrigatório (responsabilidade do Estado) e o ensino

obrigatório enquanto matrícula compulsória, portanto passível de controle e sanção do Estado para garantir o direito individual do sujeito a quem é destinado. Segundo o Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador:

Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos deverá estar garantida até 2016, o que vai ao encontro da Meta 3 do novo Plano Nacional da Educação, que propõe a universalização do Ensino Médio até 2020 (15 a 17 anos), com taxa líquida de 85% nesta faixa etária. Assim, para que este atendimento seja efetivo, é ímpar garantir o acesso à educação de qualidade e atender as necessidades e expectativas dos jovens brasileiros. (BRASIL, 2011, p.3)

O texto acima trata da matrícula compulsória na Educação Básica que foi estabelecida considerando o corte etário de 4 a 17 anos, o que engloba toda população da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A Emenda Constitucional nº 59, segundo dados da Diretoria de Ensino Médio (MEC), atingirá cerca de dois milhões de criança que não estão na Educação Infantil; um milhão e meio de adolescentes que não estão na Educação Básica, sendo que 1,1 milhões abandonaram o Ensino Fundamental e trezentos mil abandonaram o Ensino Médio³². Muitos jovens entre 15 a 17 anos começam um momento de transição na sua vida e a entrada no mundo do trabalho, conforme podemos verificar:

Jovens de 15 a 17 anos compõem um grupo etário particularmente difícil. É nesta idade que a maioria faz a transição do mundo da escola para o mundo do trabalho; é esta idade que acompanha a maior vulnerabilidade à entrada no crime ou morte violenta; é nesta idade que os indivíduos começam a pensar em constituir suas próprias famílias e assumir o peso da responsabilidade adulta. É também nesta idade que se encontra a barreira seletiva mais forte e temida do processo educacional: o vestibular. (SOARES, 2006, p.166)

A Emenda nº 59 foi um ganho histórico para educação básica brasileira, uma vez que essa ruptura muda a escola média, que a nosso ver passa a ter um caráter de escola fundamental. No que diz respeito à Educação Básica, é imperativo

³² Dados apresentados no Fórum de Gestores de Ensino Médio pelo Diretor de Concepções e Orientações Curriculares da Educação Básica (DCOCEB/SEB/MEC), Brasília 08 de dezembro de 2009.

caminhar para sair do subdesenvolvimento educacional que nos encontramos sem perder de vista o momento histórico que vivemos.

Nos últimos anos, como é possível observar, as medidas desprendidas pelo governo federal têm como meta implementar no país uma política de accountability³³ para educação, o que significa desenvolver um conjunto de ações em que os sistemas educacionais de ensino e as escolas sejam responsáveis pelos resultados conseguidos para melhorar a qualidade da educação.

O foco das ações volta-se, portanto, mais para o interior da sala de aula, com ênfase em projetos de revisão de conteúdos que preparem os alunos para saírem bem nas avaliações nacionais e estaduais, de modo a ganhar acesso ao ensino superior e alcançar as metas da escola, tal como previsto pelo Ideb, respondendo, assim à política de accountability do MEC. (INEP, 2010, p. 21)

No entanto, as escolas não são independentes e estão vinculadas aos recursos destinados aos Estados e aos municípios, o que impossibilita a aplicação direta de investimentos. Diante disso, o governo federal aplicou a política de accountability de natureza indutora com seus limites. O Plano de Ações Articuladas (PAR) é fruto dessa política, assim como ProEMI estabelecido pelo MEC.

1.6 Considerações

Este capítulo oferece uma visão geral do início do ensino noturno e a trajetória do que vem sendo o ensino médio no Brasil, assim como as mudanças que sofreu ao longo do tempo. O ensino noturno na sua versão inicial foi para alfabetização de adultos, enquanto o ensino médio ao longo dos anos estabelece políticas educacionais diferenciadas para as classes sociais, marcando a sua dualidade propedêutica e profissionalizante. Apresentamos também a evolução do ensino médio e os avanços significativos com a LDB nº 9.394/96 e as DCNEM (1998), mesmo assim, tem sido difícil superar a dualidade que lhe caracteriza, assim como falta de políticas específicas para o turno noturno. Enfatizamos que com a

³³ O termo accountability pode ser traduzido como exigir responsabilidade, pedir contas no sentido figurado, transparência, entre outros. Na ausência de uma tradução melhor, é mantida a palavra na sua origem.

nova legislação se constitui também uma nova concepção de currículo associado às áreas de conhecimento, não mais em disciplinas, o que não tem sido de fácil concretização.

É importante ressaltar que os documentos oficiais da reforma são uma tentativa de superação do ensino médio, por meio de uma nova concepção de reorganização escolar, entretanto essa reorganização tem se revelado superficial, sem oferecer condições para superação das desigualdades socioeconômicas e educacionais, ou seja, não passa de retórica.

Quando tratamos de políticas educacionais, tratamos da reforma de Ensino Médio que exigiu e exige novas posturas dos docentes, uma vez que lhes são dadas novas atribuições como crítico/reflexivo/; prática/reflexiva, no entanto sabemos que a esses profissionais de ensino não foi dada uma formação que contribuísse para mudança de postura e de identidade que atendesse ao perfil desejado para desenvolver as reformas educacionais. O trabalho dos educadores (gestor, professor e coordenador pedagógico), em especial do Ensino Médio, vem passando por mudanças diversas tais como: a expansão, fragmentação do ensino, má qualidade, excesso de trabalho entre outros.

No nosso ponto de vista, a democratização da escola média não se faz apenas com aplicação de vagas para estudantes, está atrelada a concursos públicos para docentes e (re) ordenamento da rede estadual de ensino, infraestrutura, entre outros. A nosso ver, de nada adiantarão os investimentos do MEC em equipamentos de laboratórios, acervo para bibliotecas e expansão de espaço físico se não houver professores capacitados em sala de aula.

No capítulo seguinte, trataremos dos teóricos que dão sustentação a este estudo, principalmente com relação à escola noturna.

CAPÍTULO 3

Diferentes olhares teóricos sobre a escola, o currículo, o trabalhador e a formação docente

O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (GRAMSCI, 2006, p. 43)

3 DIFERENTES OLHARES TEÓRICOS SOBRE TRABALHADOR, ESCOLA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Neste capítulo, tratamos dos fundamentos teóricos que estruturam o trabalho, a relações entre educação e trabalho na perspectiva de Gramsci, considerando dois aspectos fundamentais: a escola unitária e o turno noturno destinado à classe trabalhadora. Em seguida, discutiremos a concepção de currículo crítico a partir do olhar de Althusser, Bourdieu e Passeron, Sacristán e Apple. A escolha se deu porque esses estudiosos e suas concepções trabalham a ideia de uma escola reprodutora, mas capaz de transformação, além de colocar-se em lugar de confronto, o que nos faz refletir sobre a estrutura e o sentido da escola noturna para o trabalhador estudante formal e não formal. Quanto à formação docente, trataremos a partir da perspectiva de Ramalho e Núñez que teorizam a formação de professor na perspectiva da profissionalização e do desenvolvimento profissional docente. O objetivo dos educadores, ao elaborar a OCEM/RN, foi o de oferecer um referencial curricular para subsidiar o trabalho de todos e não simplesmente de criar um currículo.

3.1 A educação escolar à luz de Gramsci

Para tratar o binômio trabalho e educação nos apoiamos em Antonio Gramsci, que nos dá suporte para discutir a escola noturna e por considerar dois aspectos essenciais estudados pelo autor: *a noção da organização da escola unitária*, no que se refere à integração entre trabalho, escola e cultura e *a concepção da escola noturna* que considera, no seu currículo, a realidade viva dos trabalhadores estudantes³⁴, ou seja, a experiência.

Gramsci, ao refletir sobre a educação, não estava preso somente à ideia de uma educação formal ou institucionalizada, mas também a qualquer atividade que promovesse e contribuísse para o aprendizado e a formação do homem, não de

³⁴ Cadernos do Cárcere vol. 2 Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo, em especial o Caderno nº 12 Apontamentos e notas dispersas para grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais (1932).

forma abstrata, mas considerando o contexto em que o sujeito está inserido. Essa reflexão permite reconhecer que a educação não é apenas aquela exercida *na* e *pela* instituição escolar, é exercida, também, em todos os espaços a que o sujeito é submetido durante a sua vida.

Para o autor, a liberdade do homem está estreitamente ligada à educação que se dá em três níveis: o intelectual, o moral e o social, o que significa a superação da divisão de classes sociais antagônicas, efetivando-se a partir do acesso aos conhecimentos produzidos historicamente e acumulados, além da formação do indivíduo como sujeito de seu próprio destino histórico. Esse pensamento, entre a educação e o trabalho dá sentido à ideia de liberdade em que:

O trabalho é a própria oficina-escola que forja o homem na prática produtiva, projetando, se estendendo e concretizando vários outros tipos de escolas de cultura, de política, para melhor adaptar esse homem ao novo tipo de prática produtiva necessária naquele momento histórico (...). Para Gramsci, as diversas formas produtivas e suas correlatas formas escolares são expressões da busca de liberdade por parte do homem. (NOSELLA, 1992, p. 127)

A reflexão de Gramsci gestada sobre a educação, tomou forma porque o sistema de ensino da Itália, naquele momento, passava por crise por não ter clareza do que se pretendia e as metas que deveriam ser alcançadas, contudo:

Pode-se dizer, aliás, que a crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que esse processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem plano bem estudado e conscientemente estabelecido: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral. (GRAMSCI, 2006, p.33)

O autor sugere que para se rejeitar a crise, a escola deveria ser única, de cultura geral, humanista, formativa com capacidade para equilibrar tanto o desenvolvimento da capacidade manual como da intelectual. Essa nova proposta de escola proporcionaria orientação profissional e prepararia tanto para o ingresso em escolas especializadas quanto para o trabalho produtivo. Uma vez que a instituição escolar se apresentava como um instrumento de transformação social, capaz de levar o povo à revolução cultural.

Para o Gramsci (2006), a educação de um indivíduo não se dava apenas no espaço escolar, mas ocorria em qualquer lugar a que esse indivíduo era submetido. O que fortalece a ideia que a escola exerce um papel fundamental no modo de pensar e de agir presente nas culturais ocidentais. Corroboramos com esse pensamento, pois acreditamos que a formação de um indivíduo se faz desde a mais tenra idade, no ambiente familiar, e, evidentemente, durante toda sua trajetória de vida continua sofrendo influência do contexto histórico, social e econômico, no qual está inserido.

Nas suas observações, Gramsci (2006) verificou que a escola, embora tradicional e excludente, tinha o poder de influenciar não apenas hábitos religiosos dos indivíduos, mas também o amor à família, a noção de cidadania e o respeito à pátria.

A ideia da escola unitária toma forma e evolui como um processo educativo diferente da escola tradicional, onde o currículo deveria contemplar não apenas as disciplinas escolares consideradas clássicas, mas também aquelas ligadas à preparação para o trabalho. Essa escola, então deveria ser ativa, pois *“Toda escola unitária é escola ativa, embora seja necessário limitar as ideologias libertárias neste campo e reivindicar com certa energia o dever das gerações adultas, isto é, do Estado, de “conformar” as novas gerações”*. (GRAMSCI, 2006, p.39)

Para essa concepção de escola, se exigia estudo na organização do currículo, assim como mudanças no que se referia à ampliação e à reestruturação dos prédios escolares, do material científico e, em particular, na ampliação do corpo docente. Pensar a escola nessa perspectiva, é pensar numa escola capaz de reduzir as distâncias culturais entre a valorização do trabalho intelectual e a valorização do trabalho manual, pois além de imprimir ao currículo uma dimensão política da sociedade, proporciona a mesma condição cultural a todos, independentemente, de sua origem social, vejamos:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (GRAMSCI, 1991, p. 121).

Podemos observar, que o autor propôs uma escola estatal, pública, gratuita e obrigatória para todos com possibilidade real da consciência de classe, agregado à ideia do processo de trabalho como princípio educativo. Nessa perspectiva, a escola deveria ser assumida pelo governo/estado, no que se refere às despesas escolares que eram da responsabilidade das famílias.

As reivindicações de Gramsci apontavam melhores instalações escolares e por uma escola mais equipada. Esse desejo vem ao encontro das necessidades das escolas atuais com mais bibliotecas, refeitórios, laboratórios de ciências, de informática. O objetivo é despertar nos jovens a capacidade inventiva, sendo, então, uma escola com capacidade criativa para iniciação científica.

Todo esse discurso nos parece atual e, não muito distante, mas para manter uma escola criativa nesse padrão, é preciso investir na infraestrutura, no material didático e na política de formação docente. Para o autor, a escola criativa é aquela em que a aprendizagem deve acontecer pelo esforço espontâneo e autônomo do aprendiz:

Assim, a escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um programa predeterminado que obrigue à inovação e a originalidade a todo custo. Indica que aprendizagem ocorre, sobretudo graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas a função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. (GRAMSCI, 2006, p. 39-40)

Uma escola que apresente essa capacidade criativa deve ser capaz de promover a independência intelectual da classe trabalhadora, significa torná-la capaz de compreender seu papel social e reivindicar seus direitos, além de ousar a ocupar outras esferas na escala social.

A organização dessa escola centra-se em dois pontos: ser ativa e ser criadora, conforme texto abaixo:

A escola criadora é o coroamento da escola ativa; na primeira fase, tende-se a disciplinar e, portanto, também a nivelar, a obter uma espécie de “conformismo” que pode ser chamado de ‘dinâmico’; na fase criadora, sobre a base já atingida da ‘coletivização’ do tipo social, tende-se a expandir a personalidade tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida. (Idem, 2001:39)

Surge a necessidade de se pensar uma nova escola noturna, que trabalhe com metodologia diferente para o estudante cuja relação com o trabalho, com a ciência e com a cultura ocorre, diferentemente daqueles que frequentam a escola diurna, mas articulasse ao Sistema Educacional como um todo, o que significa fazer emergir, no estudante do noturno, o intelectual trabalhador. Para Gramsci (2001), o verdadeiro dirigente não deveria ser, nem apenas especialista, nem só político, mas expressão de um novo equilíbrio entre o desenvolvimento das capacidades de atuar praticamente e de trabalhar intelectualmente, pois *“A verdade é que, como na Itália, ontem como hoje, ao governo brasileiro não interessava nem a escola de cultura geral, nem a do trabalho.”* (NOSELLA, 2004, p.48).

A instituição escolar desempenha um papel fundamental na transformação social, mas para isso, precisa orientar sua prática e os seus conteúdos com significado real para a vida daqueles que a procuram, em especial dos trabalhadores, portanto:

[...] a idéia de educar a partir da realidade viva do trabalhador e não de doutrinas frias e enciclopédicas; a idéia de educar para liberdade concreta. Historicamente determinada, universal e não para o autoritarismo exterior que emana da defesa de uma liberdade individual e parcial, constitui a alma da concepção educativa de Gramsci. (NOSELLA, 2004, p.70)

Refletir a escola a partir dos sujeitos que a compõem, é vê-la capaz de operar mudança/transformação cultural naqueles que a frequentam. Isso implica desenvolver suas atividades considerando a realidade do sujeito a que se destina, comprometida com o seu entorno.

Temos a convicção de que é possível mudar a escola e tomamos como referência a proposta diferenciada do ensino médio noturno do RN, que está comprometida com seu entorno e foi capaz de alterar os sujeitos que a construíram, pois:

A proposta mesmo não se encerrando em si mesma, contempla avanços sobre o ponto de vista de currículo, principalmente. Entender que a proposta é diferenciada é fazê-la antes de tudo uma extensão do aluno do ensino médio noturno, que apresenta peculiaridades quanto a motivações diferentes. (DOCENTE Nº 75, 2009)

O trecho acima aponta a importância provocada pela proposta diferenciada, apesar das condições da escola média, seja diurna seja noturna, pouco mudou no que se refere a sua organização e ao seu funcionamento. E continua a incluir e excluir, apresentando seu lado perverso para aqueles que ocupam seus bancos, mas dentro desse universo surgem alternativas capazes de fazer um diferencial.

3.1.1 A proposta da escola unitária de Gramsci e a escola noturna

Pensar sobre o ensino noturno, é pensar as ideias de Gramsci voltadas esse turno de ensino. Quando pensou na difícil combinação entre o trabalho e a escola para os trabalhadores de Turim, cujo texto foi publicado no jornal *L'Ordine Nuovo* (ano I, n. 3, 20 dezembro de 1919), revelou que *“A nossa escola é viva porque vocês, operários, trazem para ela sua melhor parte, aquela que o cansaço da fábrica não pode enfraquecer: a vontade de se tornarem melhores”*. Essa afirmação do autor de algum modo reflete o que pensa um docente que elaborou a proposta, pois declarou em uma das respostas ao questionário que *“A maioria de nossos alunos do noturno trabalham durante o dia, e a noite vem às vezes, cansados para a busca do conhecimento”*. (DOCENTE N°9, 2009).

É interessante observar que nos dois trechos acima os autores tratam sobre o cansaço dos trabalhadores estudantes, mas o cansaço não os impede de procurarem a escola. A nosso ver, a instituição escolar representa, para muitos desses sujeitos estudantes, a possibilidade de melhores condições de vida tanto pessoal quanto profissional, pela importância atribuída pela sociedade à escolarização e só por meio dela podem alcançar a mudança que desejam para si. Nesse contexto, a escola assume um valor de extraordinária importância, pois acena com a possibilidade da ascensão social, apesar da sua forma dominante em relação ao sujeito, no que diz respeito aos *saberes* e à sua *fragilidade* no que se refere à qualidade de ensino.

A ideia da escola noturna e a vontade de aprender dos estudantes estão bem descritas e sintetizadas no texto a seguir quando o autor declara que:

E vimos, em torno de nós, numerosos, espremendo-se uns aos outros em bancos desconfortáveis e no espaço restrito, esses alunos insólitos – na maior parte, não mais jovens, fora, portanto, da idade em que aprender é algo simples e natural, e ainda por cima todos cansados depois de um dia de trabalho na fábrica ou no escritório – seguir com a máxima atenção a sequência da aula, esforçarem-se para registrá-la no papel, expressar concretamente que, entre quem fala e quem escuta, se estabelecera uma viva corrente de inteligência e simpatia. Isto não seria possível se, nesses operários, o desejo de aprender não brotasse de uma concepção de mundo que a vida mesma lhes ensinou e eles sentem a necessidade de tornar clara, para possuí-la completamente, para poder realizá-la plenamente. (GRAMSCI 2004, p.72)

Trançando um paralelo entre o texto acima e a realidade da escola noturna atual, tema deste estudo, é importante registrar que o trabalhador estudante formal ou não formal, só procura a escola para se educar porque tem uma enorme força de vontade de aprender, mas também por motivos como sendo “... *uma das condições estabelecidas que as empresas impõem ao contratar jovens trabalhadores é que estes estejam matriculados em escolas noturnas*” (TOGNI, CARVALHO 2007, p.67).

Acrescentamos, ainda, que os trabalhadores que procuram a escola, já têm seu próprio conhecimento de mundo que, muitas vezes, é desconsiderado pela instituição escolar, senão vejamos:

A função da escola-do-trabalhador está nitidamente definida por Gramsci nos termos de “esclarecer, reforçar” a concepção da vida que a própria vida (e não a escola) ensinara antes aos alunos operários. “Esclarecer e reforçar” essa concepção para elevar sua potencialidade operativa ao máximo grau. A escola, portanto tem seu princípio pedagógico “fora” dela, no sentido que não é ela que o cria; ela o identifica no mundo do trabalho humano; o esclarece, o reforça, o torna mais operativo. (NOSELLA, 2004, p.73)

Para Nosella (2005), um estudioso da obra de Gramsci, a escola noturna, de modo geral, limita-se a ensinar o que está distante da realidade dos estudantes que a frequentam. Concordamos que essa escola deveria ser viva, uma vez que a sua função social é desenvolver aprendizagens que ganhe sentido, aproximando a escolarização dos sujeitos à realidade concreta do mundo do trabalho, não no sentido de antecipar propostas profissionalizantes, mas também no sentido de adquirir conhecimento:

Neste momento tumultuado e tempestuoso, vemos toda a superioridade da sua classe expressa no desejo que anima uma

parte cada vez maior de vocês, o desejo de adquirir conhecimento, de se tornarem capazes, donos do seu pensamento e da sua ação, artífices diretos da história da sua classe. (GRAMSCI 2004, p.73).

O texto acima deixa transparecer que o princípio pedagógico se faz por meio da liberdade real, concreta, além de acreditar que o ser humano necessita da educação para ser livre. Para o autor, essa liberdade intelectual, moral e social significa transpor a divisão da sociedade em classes sociais antagônicas que se efetiva a partir do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados, além da formação do indivíduo como sujeito de seu próprio destino histórico. Nessa concepção, a escola é o espaço em que se deve articular o saber e o fazer, a produção intelectual e o saber advindo do ambiente social; a instituição escolar é o espaço em que se questionam os modos de pensar, agir, sentir e atuar.

Gramsci fez crítica à relação dicotômica da educação e instrução, posicionando-se contra a educação liberal que legitima a desigualdade de acesso à cultura e ao conhecimento científico. Esse posicionamento é uma crítica à educação mecanicista, além de apontar o caráter abstrato e anacrônico da cultura, num espaço onde não existe a unidade entre escola e vida e, por conseguinte, entre instrução e educação.

O autor ainda considerou que a cultura de massa apresenta aspectos opostos, como elo entre as pessoas e risco de visão fragmentada de mundo. Atribui, à escola, a função de instrumento de transformação social capaz de levar as massas à revolução cultural. Reconhece também que a função pedagógica não é exercida apenas pela escola, entretanto, na escola o sentido pedagógico é mais forte, mais presente, cabendo-lhe a função de contextualizar a dinamicidade econômica, social, cultural e histórica da sociedade.

Além de fazer crítica à relação dicotômica da educação e instrução, posicionando-se contra a educação liberal que legitima a desigualdade de acesso à cultura e ao conhecimento científico. Esse posicionamento é uma crítica à educação mecanicista, além de apontar o caráter abstrato e anacrônico da cultura, num espaço onde não existe a unidade entre escola e vida e, por conseguinte, entre instrução e educação.

Segundo Nosella (2005), é importante refletir sobre a experiência da escola noturna proposta por Gramsci, pois no Brasil há muitos cursos noturnos, justificados pela possibilidade educativa e ascensão social para os indivíduos que trabalham no

período diurno. Além de considerar que existe populismo na oferta do ensino noturno, que não passa “de mercantilização da educação popular”.

Para mim, a leitura dos textos de Gramsci sobre a escola representou a vacina contra o populismo educacional. Sem negar que uma dosagem correta de cursos noturnos, dentro de uma metodologia adequada às necessidades e circunstâncias da clientela que trabalha de dia, seja uma iniciativa louvável, me convenço de que, infelizmente, em geral, há uma falácia populista embutida em certa apologia indiscriminada da escolarização noturna. (NOSELLA, 2005, p. 2)

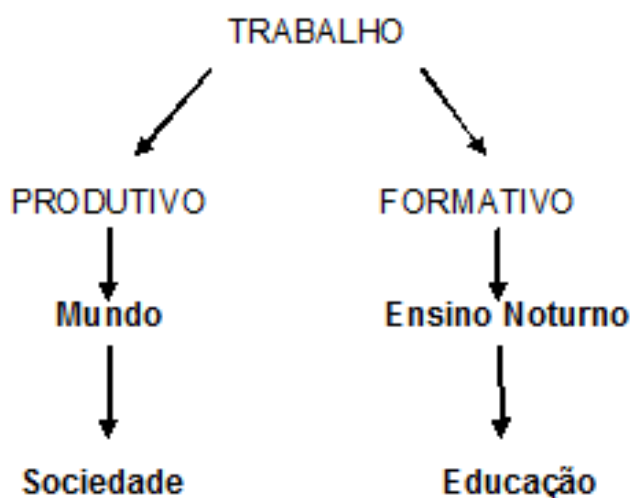
É óbvio que há um forte distanciamento da proposta de Gramsci e dos nossos cursos noturnos. Nossa escola apenas transfere, de forma insatisfatória, o currículo diurno para o noturno, de longe se distancia da escola unitária, senão vejamos:

Enfim, pouco ou nada tem a ver o nosso ensino noturno com a proposta pedagógica noturna de Gramsci: o socialismo via na escola do trabalho uma escola libertadora, rejeitava qualquer rebaixamento cultural para proteger ou assistir os pobres e cansados trabalhadores: estes precisam apenas da igualdade de condições para estudar e não de retórica. Por isso, não é fácil justapor uma jornada de trabalho diurno e umas horas noturnas de estudo. (NOSELLA, 2005, p.3).

Como vimos apresentando, a nosso ver, a ideia de trabalho está associada ao trabalho produtivo e formativo, entretanto não se trata de justapor um e outro, mas de integrar trabalho a espaço formativo. Simplificando, ousamos sintetizar o pensamento de Gramsci e Nosella levando em consideração o seguinte esquema³⁵:

³⁵ A elaboração da figura a partir da sugestão de José Beltrán (2010).

Síntese do pensamento de Gramsci e de Nosella sobre a noção do trabalho produtivo e formativo.



Fonte: Elaboração própria, 2011.

Acreditamos que a ideia que a escola unitária traz para a escola atual é dosar o que os cursos noturnos podem ofertar, considerando uma metodologia adequada aos estudantes e às suas necessidades. Entendemos que o trabalhador estudante deveria ser ouvido antes da efetivação das atividades escolares, uma vez que se está lidando com sujeitos diferenciados pela sua condição de trabalhador, história de vida e, ainda por terem uma visão diferente da escola.

Se fizermos uma análise da crise que passa a escola noturna brasileira, vamos identificar alguns aspectos semelhantes à crise escolar italiana descrita por Gramsci, principalmente, no que diz respeito às propostas de mudanças que são realizadas sem estudos profundos, sem princípios claros, além de um currículo que não estão voltados à realidade dos sujeitos envolvidos.

3.1.2 O currículo e a escola noturna

Aqui, é preciso retomar a mudança ocorrida na educação brasileira, que basicamente ocorreu em relação às mudanças curriculares. Mudar um currículo pode parecer simples, mas não o é, pela complexidade e pela problemática que o envolve, pois dependendo da perspectiva que se adota, assumem-se também

diferentes conceitos e definições, principalmente se tratamos sobre o currículo para o ensino médio.

Muitas vezes, o currículo está atrelado apenas a uma relação de conteúdos estabelecidos no planejamento da semana pedagógica das escolas, reduzindo-se ao que deve ser ensinado e aprendido, segundo o olhar de quem o organiza. Entretanto, a organização curricular deveria ser pensada considerando questões básicas como: o que ensinar? Como ensinar? Por que ensinar? Se respondêssemos a essas questões, não correríamos o risco de executar mudanças ou reformas não planejadas, uma vez que:

A paisagem educacional é poluída pelos resíduos de reformas fracassadas, muitas das quais não deram certo por causa das condições sociais em torno das escolas. Somente as reformas que reconhecem essas condições e as combatem ativamente tem possibilidade de êxito duradouro na vida das crianças, educadores e comunidades servidas pelas escolas. (APPLE e BEANE, 2001, p.23)

Em geral, as propostas de reformas curriculares têm sido, ao longo do tempo, objeto de preocupação, pois não reconhecem as condições dos sujeitos a quem são destinadas, além de sobrecarregarem os educadores que as executam. O currículo por não ser neutro, está sempre comprometido com o poder que, por sua vez, é de intencionalidade educacional, é ideológico e está submetido às tensões e às lutas. Por entender, o currículo dessa forma, optamos por focá-lo na óptica das teorias críticas de currículo.

Mas antes, é necessário frisar que a década de 60 foi considerada como a década das mudanças que passam desde os movimentos sociais até os movimentos culturais. Nesse contexto surgem as primeiras críticas ao currículo tradicional, em oposição à compreensão do currículo como atividade meramente técnica e administrativa que não condiz com as novas demandas sociais.

Inicia-se, então, um movimento em reação as concepções tradicionais do currículo em diferentes países com teóricos como Althusser, Bourdieu e Passeron (França), Apple, Giroux (Estados Unidos), Paulo Freire, Saviani e Libâneo (Brasil) e Sacristán (Espanha).

As teorias críticas do currículo passam a realizar uma transposição dos fundamentos das teorias curriculares tradicionais, uma vez que estas estão restritas apenas à atividade técnica de “como fazer” o currículo, enquanto para as teorias

críticas... *o importante não é desenvolver técnicas de “como fazer” o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz* (TADEU SILVA, 2001, p.30).

No entanto, não se pode tratar das teorias críticas do currículo sem destacar a contribuição de Althusser que, mesmo não tendo uma tradição como estudioso do currículo escolar, analisa a escola como um instrumento de reprodução ideológica da classe dominante.

Se refletirmos, considerando o papel da escola na formação dos cidadãos para assumir papéis que lhes são facultados, certamente, não podemos negá-la enquanto aparelho ideológico (Althusser, 1985). E, é *“esse caráter de aparelho ideológico ressaltado por Althusser que vai constituir o cerne da teorização crítica em currículo, considerado enquanto mistificação ideológica”* (LOPES e MACEDO, 2011, p. 27).

Bourdieu e Passeron (2008), ancorados nas ideias de Althusser e com um foco menos determinista, desenvolvem uma crítica à educação onde a dinâmica da reprodução centra-se no processo de reprodução cultural. Apesar de, também, não serem, teóricos citados quando se trata do enfoque curricular, afirmam que a inadequação do currículo com o mundo significativo dos estudantes ocorre porque o sistema escolar impõe e legitima o arbítrio cultural dominante. Para os autores, a escola institui seu currículo na cultura dominante que se expressa pelos seus próprios códigos, além de a escola funcionar como um mecanismo de exclusão e instrumento de dominação, ou seja, um currículo escolar baseado *“na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante”* (TADEU SILVA, 2001, p.35).

Para Bourdieu (2003) a instituição escolar é responsável pelo número de estudantes que exclui a cada ano, e, o faz de forma contínua, em todos os níveis de ensino, mas retém no seu cerne aqueles que ela própria exclui, colocando- os à margem *“nas ramificações mais ou menos desvalorizadas”*:

Eles são obrigados pelas sanções negativas da escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria escola inspira, e por isso levam adiante sem convicção e sem pressa uma escolaridade que sabem não ter futuro (BOURDIEU 2003, p. 485).

Essa perspectiva sobre o efeito da escola nos sujeitos, nos leva a inferir que o sujeito se submete à escola quando, na verdade, a escola é que deveria se submeter às necessidades dos sujeitos, focando um currículo inclusivo capaz de formar e oferecer opções de escolhas.

Acreditamos que se deve promover um currículo que contemple uma formação inteira, permitindo o acesso a iniciação científica e aos bens culturais e, não apenas a um currículo centrado nos conteúdos. Um currículo norteado por uma perspectiva que possibilite ao estudante, o desenvolvimento de um pensamento crítico, de forma que se reconheça como um indivíduo capaz de contribuir em favor de maior justiça social.

Bourdieu, Passeron (2003) indicam que os indivíduos que não pertencem a uma classe privilegiada não têm oportunidades duradouras em relação aos bens culturais como frequentar museu, teatro, entre outros.

Assim, alguns serão bem sucedidos e outros não, alguns terão o capital cultural pressuposto pelo currículo escolar/acadêmico e outros não, portanto:

A proposta pedagógica dos autores consiste em advogar uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na escola, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças de classes dominantes têm na família. (TADEU SILVA, 2001, p.36)

Buscamos em Tadeu Silva (2001, p. 17) uma excelente síntese que fez sobre as teorias do currículo (tradicional e crítica), resumindo os principais conceitos que as enfatizam, conforme o quadro que segue:

Quadro 5 - Diferenças curriculares entre as teorias tradicionais e as teorias críticas.

| Teorias Tradicionais | Teorias Críticas |
|--|---|
| Limitam-se apenas a elaborar o currículo. Pretendem ser neutras, científicas e desinteressadas. | Deslocam os conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder. O que permite ver a educação sobre outro ângulo. |
| As teorias são de aceitação, ajuste e adaptação. Acabam por se concentrar em questões técnicas | Questionamento e transformação social. Estão preocupadas com as conexões entre saber, ideologia e poder. |
| Preocupam-se com questões de organização e desenvolvem conceitos que nos permitem compreender o que é o currículo. | O importante não é desenvolver técnicas como fazer currículo, mas compreender o que o currículo faz. |

Fonte: própria considerando Tadeu Silva, 2001.

3.2 Perspectiva crítica de Apple e Beane sobre o currículo

Em meio a essas transformações, fortemente influenciado por Gramsci, a proposta de Apple (2002) é romper a concepção dominante do currículo, para isso embasa-se nos conceitos marxistas de ideologia, hegemonia e senso comum.

Esse fato demonstra sua insatisfação com as tendências curriculares, opondo-se contra a abordagem técnica, assim traz o currículo para o centro das teorias educacionais críticas e o relaciona às estruturas mais amplas, torna-o politizado, pois para o autor:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado de seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE 1994, p. 59).

Essa percepção do currículo vincula a estrutura curricular à estruturação da economia, entretanto se afasta da concepção marxista tradicional e faz opção pelo neomarxismo, ou seja, visão estrutural e relacional do currículo que significa uma relação estrutural entre economia, educação e cultura; sociedade capitalista e

dominação de classe. Essa concepção de currículo se pauta na posição central da cultura na avaliação crítica das estruturas sociais:

É com base nas formas curriculares dominantes que o controle, a resistência e o conflito se desenvolvem. E, é exatamente nesse mesmo campo que a crise estrutural torna-se visível e as questões sobre o currículo oculto, a intervenção do estado e controle do processo do trabalho são integradas ao nível da prática escolar. (APPLE, 2002, p.47)

Neste sentido, não se pode estabelecer uma relação direta e reprodutivista entre as formas políticas e econômicas da sociedade e o campo da educação, nem transpor as relações de produção capitalista de forma direta para as relações escolares. Há necessidade em problematizar a seleção de conhecimento (conteúdos) encontrada nas instituições escolares, de forma que o conteúdo ideológico seja revelado. Portanto, é fundamental questionar as formas de conhecimento difundido pela escola, o que implica mudar o que ensinar e como ensinar. Isso nos faz refletir por que determinados conteúdos (conhecimentos) são escolhidos, assim como quais são os critérios de escolha.

A importância desses questionamentos se dá porque as atividades desenvolvidas nas escolas não estão isentas de neutralidade, uma vez que as escolhas (conteúdos) ocorrem num campo vasto de conhecimentos que, por sua vez, reflete a sociedade e as relações sociais de poder que acontecem ali. O que significa que as instituições escolares estão cobertas pelas contradições.

Segundo Lopes e Macedo (2011) o currículo, para Apple, é um produto dinâmico de lutas ininterruptas entre determinados grupos (dominantes e dominados), resultado de acordos, conflitos, privilégios e alianças.

Apple e Beane (2001) defendem que uma escola democrática nasce de práticas de educadores que tem como objetivo oportunidades e acordos moldados por atitudes democráticas, assim *“Da mesma forma, um currículo democrático inclui não apenas o que os adultos julgam importantes, mas também as questões e interesses dos jovens em relação a si mesmos e a seu mundo”* (2001, p.29).

Refletir a proposta diferenciada do ensino noturno, na visão de um currículo democrático nos faz pensar em perspectivas e possibilidades, uma vez que propôs mudanças e inclusão social mais justa, reorganizando a escola para se adequar à necessidade do trabalhador estudante. Assim, é importante destacar que os

educadores que desenvolveram a proposta diferenciada tinham consciência da responsabilidade que assumiram ao mudar o cotidiano da sala de aula:

É o que tentamos fazer: as conhecer as necessidades do aluno e orientá-los para que cada vez mais, sintam-se motivados na busca ao conhecimento, que lhes garanta um espaço na sociedade como bons profissionais. (DOCENTE Nº82, 2009)

O discurso do docente revela o empenho e vontade de mudar em prol dos estudantes. É importante frisar que o processo de formação a elaboração da proposta ocorreu em calorosas discussões, mas traz, no seu cerne, indicações de mudanças positivas e alentadoras. Isso, nos permitir refletir que:

Como parte desse desenvolvimento de uma proposta política alternativa concreta, a construção de um modelo pedagógico e curricular claro a partir do qual pais, sindicatos progressistas e outros pudessem trabalhar seria um importante ponto de partida na articulação de um programa coletivo. (APPLE, 2001, p.141)

Nessa perspectiva, nasce uma realidade escolar diferente daquela pensada para o ensino noturno e se estabelece outra realidade relacionada às mudanças e às transformações no contexto das escolas noturnas do RN. E, por sua vez, o currículo passou a se inserir na realidade a qual foi pensado *Procura-se uma proposta curricular voltada para a realidade do trabalhador aluno*. (DOCENTE Nº 68, 2012).

3.3 Sacristán e o currículo como prática democrática

Sacristán (2000) assinala que pensar o currículo na atualidade (contemporânea), exige uma reflexão sobre a problemática que o envolve. Pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores, uma vez que não existe uma política mais eficaz do que aperfeiçoá-los, pois é ela que liga os professores às atividades que acontecem no cotidiano da escola.

Sacristán (2000) defende que o currículo é uma práxis. É na elaboração de uma proposta curricular, que se define que tipo de sujeito se deseja formar, assim

como quais são os conteúdos que melhor atende aos sujeitos. Refletir sobre o currículo tem implicações como:

- que objetivo se pretende atingir;
- o que ensinar;
- por que ensinar;
- para quem são os objetivos;
- quem possui o melhor acesso às formas legítimas de conhecimento;
- que processos incidem e modificam as decisões até que se chegue à prática;
- como se transmite a cultura escolar, como os conteúdos podem ser inter-relacionados, com quais recursos/materiais metodológicos;
- como organizar os grupos de trabalho, o tempo e o espaço, como saber o sucesso ou não e as consequências sobre esse sucesso da avaliação dominante, e de que maneira é possível modificar a prática escolar relacionada aos temas.

Compreender o currículo a partir dessas questões, é concebê-lo não como conteúdo ou como estrutura, mas como algo “vivo” que se articula com os diferentes saberes tanto do docente quanto do estudante. O currículo não pode estar separado das questões do conhecimento, da cultura e da estética das questões do poder, da ética e da política, assim:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. É uma prática que expressa em comportamentos práticos diversos...É uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam etc.. (SACRISTÁN, 2000, p. 15, 16)

Ainda para o autor, as reformas curriculares precisam ser operacionalizadas de forma que a escola seja igual para todos, deixando de ser um cenário de

exclusão social, cultura. Isso significa que os indivíduos das classes dominadas tenham a mesma educação daqueles pertencentes à classe dominante.

Para Sacristán (2000) a escola apresenta exclusão de modo geral por meio das condições pessoais, sociais e políticas de determinados indivíduos, mas sem dúvida, é também responsável pela promoção da inclusão, isso não se pode negar.

Se o objetivo da escola é formar democraticamente ela deve ter nos seus seu espaço uma prática democrática, o que significa a expansão do conhecimento, além dos seus muros, provocando uma ruptura com a cultura da educação tradicional, onde a prática educativa está centrada na transmissão de conteúdos a partir de um currículo desarticulado com a realidade dos que buscam seus bancos, essa desarticulação muitas vezes provoca:

O fracasso escolar, a desmotivação dos alunos, o tipo de relações entre estes e os professores, a disciplina em aula, a igualdade de oportunidades, etc. são preocupações de conteúdos psicopedagógicos e social que têm concomitâncias com o currículo que se oferece aos alunos e com o modo como é oferecido. Quando os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação fuga etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 30)

Tal como propõe Sacristán, a instituição escolar tem que ser entendida como “de todos e para todos” (UNESCO, 1999); portanto, precisa estabelecer metas para atender o seu entorno com um currículo real, assim como um currículo que dialogue com a necessidade dos jovens e, em particular, com as necessidades dos trabalhadores estudantes.

Então, qual é o currículo que se espera no século XXI? Acreditamos que chamada sociedade contemporânea globalizada, criam-se novas expectativas e demandas para o currículo escolar que tem que dar conta de novos problemas e desafios, que se somam a outros, já existentes e não resolvidos. A tônica do currículo, da sociedade do conhecimento, está pautada no conceito de aprendizagem ao longo da vida. Espera-se que a escola do século XXI desenvolva as capacidades básicas do pensamento. Além desse desafio, a escola deve ser inovadora, criativa, inclusiva, diversa, fazer uso de tecnologias de comunicação e de informação, do saber aprender a aprender face à informação disponível na sociedade atual, para se produzir saberes e competências básicas necessárias à

formação da cidadania, conforme *a redefinição das novas funções do ensino médio no século XXI*. (UNESCO, 2003, p.8)

As nossas escolas apresentam dificuldades para atingirem essa dimensão, apesar de reconhecermos que quando tratamos desse assunto, não estamos trazendo algo novo, pois nos anos 90, a educação deveria valorizar *os quatro pilares propostos no relatório da UNESCO sobre a educação para o séc. XXI – aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a viver com os outros para aprender a ser –*, ou seja, *um currículo tem que desenvolver condições concretas de aprendizagens com foco na formação dos sujeitos*, então:

Colocar os estudantes como foco do processo educacional significa, entre outras coisas, construir políticas de formação dos docentes que favoreçam a compreensão e construção de conhecimentos a respeito do desenvolvimento psicológico, social e cultural dos jovens, além de incentivar a construção de estratégias que possibilitem aos estudantes participar, como sujeitos, de uma revisão crítica dos objetivos e funções do ensino médio. (UNESCO, 2003, p.7)

É nesse panorama que as onze escolas desenvolveram a proposta diferenciada para o ensino médio noturno diferenciado, propondo atender aos sujeitos estudantes que, em algum momento, não tiveram condições de estudar na idade apropriada e, por necessidade, retornam à escola, na tentativa de concluir os estudos, pois:

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidências as realidades que o condicionam. (SACRISTÁN, 2000, p. 21)

É preciso rever e mudar o currículo da escola noturna, mas para isso acontecer, é necessário a (des) escolarização desse turno de ensino, no sentido de uma escola mais ativa e criativa, tal qual sugere a proposta desenvolvida pelos educadores norte-riograndeses.

3.4 Proposta para um novo perfil docente e a escola noturna

No Brasil, a discussão sobre a formação docente vem ocorrendo desde os anos 80, mas é com a reforma do ensino, no final dos anos 90, que ocorre um redirecionamento para essa formação, em especial, para os professores que atuam no Ensino Médio.

Inicialmente, é preciso entender o que é a formação docente e, compreender a formação inicial e continuada como possibilidade de o professor aperfeiçoar *seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.* (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26)

A formação docente é um elemento chave se desejarmos operar mudança na escola, mas não é apenas isso, acreditamos que o desenvolvimento profissional do docente deve se articular com o contexto onde atua, assim como os projetos escolares que são construídos, pois sem essa articulação não é possível que as mudanças se efetive, pois:

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos". (NÓVOA, 1991, p.30).

Assim, a formação destinada aos docentes deve estabelecer nexos entre as formas de aprendizagem e mudanças de postura, pois:

A função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar como respostas, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica. (SACRISTÁN, 1995, p.67).

Pensar formação continuada e diferenciada para os docentes nos faz refletir que não se concebe mais uma formação voltada para conhecimentos disciplinares, desassociada das necessidades dos sujeitos que atendem. As formações devem considerar o contexto social, histórico e econômico onde eles, docentes, exercem suas atividades profissionais, ou seja, no espaço escolar, pois até então a:

[...] a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais. (TARDIF, 2002, p. 23)

Afiliamo-nos aos posicionamentos desses autores e inferimos que o professor do turno noturno é um dos profissionais que mais necessitam de uma formação permanente, unindo a tarefa de ensinar à tarefa de estudar, pois acreditamos que esse docente precisa atender as especificidades inerentes do turno noturno, para tanto tem de buscar se qualificar enquanto um profissional que atua em um turno que, por excelência, é peculiar.

Refletir a formação docente inicial e continuada, considerando a escola noturna, implica incorporar a essa discussão uma formação que considere essa problemática e dê respostas aos desafios do cotidiano escolar, pois há falta de uma formação teórico/prática específica e consistente que atende aos profissionais que atuam na escola de ensino noturno.

Os docentes envolvidos na construção da proposta diferenciada foram submetidos a trezentas horas de formação, diluídas em três anos, mesmo assim consideram que as formações não foram suficientes, para o docente nº 11 *Na medida do possível, a formação foi, pois ainda estamos aprendendo e, com isso, melhorando a nossa prática.* Para outro docente a formação não pode ser *Não cem por cento, mas muito do que estudamos, foi muito importante para a mudança na prática em sala de aula. (docente nº24, 2009)* e, *Ainda ficaram dúvidas que muitas vezes nos angustiamos e não conseguimos esclarecer. (DOCENTE Nº 6, 2009)*

Considerando as afirmações dos docentes, maior atenção deveria ser dada aos educadores que atuam nas escolas de Ensino Médio, uma vez que grandes mudanças ocorreram influenciadas por diferentes fatores como falta de políticas de formação continuada que contribuíssem com o desenvolvimento profissional dos professores e que fossem pautadas pelas necessidades formativas, excesso de estudantes nas salas de aula, a falta de condições de trabalho (RAMALHO; NÚÑEZ e Gauthier, 2004), além da fragilidade teórica que se referencia nas didáticas específicas, como os saberes profissionais, entre outros.

A formação docente e a profissionalidade foram o foco da reforma de ensino, deixando de lado o profissionalismo, “como dimensão do contexto e das condições do exercício da profissão docente”. Esse procedimento encobriu a relação existente entre as dimensões da profissionalização na construção de nova identidade. O movimento da profissionalização do ensino e suas consequências para o conhecimento dos professores na busca de um repertório de conhecimentos visam garantir a legitimidade da profissão, ocorrendo daí uma ampliação tanto quantitativa, quanto, posteriormente, qualitativa desse campo. Entendemos que:

A profissionalização do ensino e da formação para o ensino constitui, portanto, um movimento quase internacional e, ao mesmo tempo, um horizonte comum para o qual convergem os dirigentes políticos da área da educação, as reformas das instituições educativas e as novas ideologias da formação e do ensino.” (TARDIF, 2011, p. 247)

Segundo Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), sem uma política de formação continuada, profissionalização do ensino, plano de carreira, concursos públicos para as áreas específicas, caminha-se para desqualificação do docente e, conseqüentemente, do ensino. A formação deve compor com a carreira e a jornada de trabalho, vinculadas à remuneração, elementos indispensáveis à formulação e à implementação de uma política de valorização profissional que contribua tanto para o resgate das competências profissionais dos educadores, como para a (re) construção da escola pública de qualidade. Entender a formação de professor sob o enfoque social é compreendê-la e defendê-la como um direito do professor.

Ramalho, Núñez, Gauthier (2004) acreditam que a política de formação profissional precisa nascer dentro da escola para voltar-se a ele, professor, atentando para as múltiplas dimensões em sua formulação e implementação, capazes de construir competências coletivas e definir a intencionalidade da prática educativa. É importante considerar que não só o desenvolvimento profissional, como também o desenvolvimento pessoal do professor, é constituído a partir do contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência.

Ramalho (2008), em sala de aula, apontou para uma proposta sobre a construção da identidade de professor na formação de pré-serviço e da profissionalização dos professores, além de ressaltar a importância do projeto político pedagógico para nortear ações de formação inicial de professor, formuladas em termos de objetivos gerais, flexíveis e abertas, expressas como habilidades,

competências e atividades básicas que identifiquem o núcleo da profissão. Para a autora, uma proposta de formação deve respeitar as especificidades dos processos formativos e construída levando em conta a profissionalização e como torná-la profissionalizada, principalmente no espaço escolar. Nessa perspectiva, os educadores, sua formação e sua prática, ganham forte destaque.

Assim, não podemos deixar de levar em consideração a formação dos docentes, frente às reformas, associada ao fato de que esses profissionais são preparados nas IES para atuarem em uma escola diurna. Portanto, há necessidade de uma formação específica para os docentes que atuam no noturno se quisermos melhorar a qualidade de ensino aprendizagem. Não podemos fechar os olhos às especificidades que são exigidas no noturno que vão desde as simples reuniões pedagógicas ao projeto político pedagógico, entre outros.

A escola noturna é um enorme desafio uma vez que os docentes não são preparados para atuarem ali, sem considerarmos que muitos desses profissionais da escola noturna ainda não estão formados, são estagiários contratados de IES que assumem essa tarefa e, muitas vezes, estão numa terceira jornada de trabalho.

Como podemos melhorar a qualidade do ensino noturno com docentes nessas condições de trabalho? O que se pode esperar? Professores despreparados para atuarem com jovens e adultos, cansados pela jornada diurna, o que levará a um desempenho abaixo do esperado.

Acreditamos que a formação inicial ou continuada deve dar conta de uma formação que atenda ao turno noturno, pois cedo ou tarde esses profissionais se depararão com a escola noturna, onde jovens e adultos trabalhadores demandam dessa escola e passam a exigí-la enquanto direito.

Precisamos de profissionais que tenham condições práticas de responderem a esses estudantes que, muitas vezes, escondem anseios e expectativas com relação à escola que procuram.

3.5 Considerações

Neste capítulo, discutimos os teóricos em que nos apoiamos para desenvolver este trabalho, chamamos atenção para a proposta de Gramsci que

sugeriu uma reforma onde o modelo da escola daquele momento deveria ser substituído pela “escola unitária”, destacando a necessidade da construção da autonomia intelectual e ética na formação humana. A escola, a partir das suas ideias, não era antidemocrática pelo conteúdo que oferecia, mas pelas diferentes propostas e qualidades, de acordo a quem se destinava.

O currículo não é neutro, portanto a abordagem dos conteúdos, a dinâmica da escola, a organização do trabalho na sala de aula, tudo tem propósito. Ensinamos pelo que falamos e também pelo que deixamos de falar. Portanto, em não havendo neutralidade é desafiador e comprometedor tudo o que fazemos e o que deixamos de fazer na escola.

Entendemos o currículo numa perspectiva capaz de alterar o papel social e político da escola, desde que assuma a função de espaço de construção e que não seja alienante.

CAPÍTULO 4

Repensando o Ensino Médio no RN: mudanças e possibilidades

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1996)

4 REPENSANDO O ENSINO MÉDIO NO RN: MUDANÇAS E POSSIBILIDADES

O foco de todo o esforço intelectual que investimos neste doutorado foi na análise da proposta diferenciada (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2009) e a sua execução desde 2007 em onze escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. Assim, neste capítulo, começaremos trazendo destaques importantes que estão na gênese dessa proposta, isto é, o seu processo inicial, a formação dos professores em serviço, a execução e aplicação em sala de aula como alternativa para melhorar o ensino noturno oferecido aos trabalhadores estudantes. Em nossa análise, consideramos os questionários, os relatórios e o documento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio Noturno (2009) elaborado pelos educadores, após 03 anos de execução em sala de aula, conforme já foi mencionado no capítulo metodológico.

4.1 Da elaboração das Orientações Curriculares do Ensino Médio Noturno até sua execução: mudanças e possibilidades

Em 2005, a Escola Estadual Juscelino Kubitschek, município de Açu/RN, encaminhou um documento à Subcoordenadoria de Ensino Médio enfocando dois graves problemas presentes no Ensino Médio Noturno daquela escola: o abandono escolar e a repetência. O documento não se apresentava como uma novidade, uma vez que essa incômoda realidade compõe o histórico da escola noturna brasileira, mas o diferencial, “o novo”, deve-se à solicitação de ajuda dessa escola à Secretaria de Educação. Esse documento, aliado aos dados do Projeto de Investimento de Expansão do Ensino Médio (2000), levou a Secretaria de Educação (SEEC/RN) por meio da Subcoordenadoria de Ensino Médio (SUEM), a tomar iniciativa de interferir e tentar reverter o quadro de abandono escolar. Essa intervenção resultou no desenho de um projeto inicial que foi apresentado não apenas àquela escola, mas também a outras dez escolas, que de forma similar apresentavam o problema de abandono escolar e repetência em níveis mais acentuados, um dos critérios adotados pela SUEM para inserir no projeto.

Assim, para as onze escolas que, após o convite se dispuseram a participar do projeto começava o grande desafio: debater possíveis alternativas de intervenção em suas respectivas gestão escolar, no sentido de aprimorá-las, construindo um currículo com identidade própria que refletisse as especificidades e características dos professores e dos estudantes desse turno de ensino.

A SUEM quando tomou a decisão de elaborar o referido projeto, necessitou pesquisar a matrícula do ensino noturno no RN para se inteirar acerca da realidade em relação ao abandono escolar do estado. Tal pesquisa teve como base, dados do INEP, vinculados ao contexto daquela ocasião, ou seja, o ano de 2005. Os dados consultados revelaram uma taxa média de abandono escolar de 23,6%. Esse resultado, infelizmente, colocava o Estado como detentor da maior taxa de abandono em relação a outros dez estados brasileiros. Naquela ocasião, a taxa de abandono na área urbana foi de 22,0%, pouco menor do que a taxa de abandono escolar na área rural, 22,6%.

Essa constatação sobre a realidade de abandono escolar, que aflorou a partir desses dados, desencadeou novas e mais amplas pesquisas no tocante à matrícula do turno noturno, desta feita, o período enfocado foi dos anos de 2003 a 2006, e, as estatísticas estudadas em termos de Brasil, de Nordeste e de RN.

Os resultados desse levantamento representaram o marco do projeto para justificar uma ação destinada ao turno noturno que já era uma indicação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio: Projeto de Investimento (2000). Portanto, os dados concernentes à matrícula do ensino médio noturno estão associados ao período de 2003 a 2006 apresentados na tabela a seguir:

Tabela 6 Matrícula do Ensino Médio Noturno, no Brasil, Nordeste e Rio Grande do Norte, de 2003 a 2006.

| Abrangência Geográfica | Matrícula do Ensino Médio Noturno | | | |
|-------------------------------|--|-------------|-------------|-------------|
| | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 |
| Brasil | 4.023.633 | 3.933.141 | 3.791.040 | 3.626.614 |
| Nordeste | 1.139.133 | 1.132.330 | 1.162.782 | 1.144.445 |
| Rio Grande do Norte | 79.888 | 83.672 | 81.503 | 79.784 |

Fonte: Elaboração própria com dados MEC INEP (2006)

A partir dos dados acima, foi desenhado, em 2006, o projeto da proposta, que naquele momento a matrícula do Ensino Médio Noturno, no Estado, representava 59% da matrícula da rede pública de ensino³⁶, na qual o abandono e a repetência apareciam como características marcantes.

Sabemos que o Ensino Médio, segundo a LDB nº. 9.394/96 é de responsabilidade do Estado, mas não havia nenhuma política específica para essa etapa de ensino³⁷, salvo os programas e projetos financiados com recursos federais que sempre surgem como políticas de incentivo, as quais, após quatro ou cinco anos de vigências são encerradas, cabendo aos estados darem continuidade ou não a esses programas.

Quando a proposta foi pensada, a equipe da SUEM elaborou uma justificativa dirigida aos técnicos pedagógicos e ao jurídico do MEC, responsáveis pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PROMED), solicitando a reformulação no Plano de Trabalho desse programa, a qual foi aceita e inserida no Convênio 838008/2005 PROMED/FNDE/BID/MEC.

No mesmo período, o Projeto ALVORADA/MEC, Convênio 153/2001 também realizou replanejamento no seu plano de trabalho, o que permitiu inserir no Convênio, ações direcionadas para o Ensino Médio Noturno. Quando o “sinal verde” do MEC chegou, sentimos o peso de um grande desafio já que não se tinha um “modelo” a ser consultado/seguido, tudo seria construído em meio à dúvidas no que se refere ao “como” a proposta se concretizaria na prática.

No caminho percorrido para a construção da proposta do ensino noturno, o primeiro passo foi estabelecer um cronograma de visita às escolas para apresentar o projeto aos educadores.

Uma das nossas preocupações consistiu em deixar claro para os educadores, a elaboração de um projeto pedagógico coletivo para as onze escolas que aderissem à proposta, além de destacar a imprescindibilidade do envolvimento dos gestores, dos docentes, dos estudantes e da comunidade, para que se alcançasse

³⁶ Os dados foram fornecidos pela Assessoria Técnica e de Planejamento da SEEC/RN (2006).

³⁷ Destacamos o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio do Estado (PROMED, 1999) financiado pelo BID; o Projeto Alvorada (2000) financiado pelo governo Federal que atendeu apenas a municípios de baixo IDH e o Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica (PRODEB, 2004). **Todos os programas tinham o objetivo de atender ao Ensino Médio da rede estadual e contribuir para o desenvolvimento não apenas estadual, mas também nacional dessa etapa de ensino.** Chamamos atenção que inicialmente esses programas não tinham ações previstas para o Ensino Médio Noturno, nesse tempo sofreram adequação e ajustes para atender ao ensino noturno.

sucesso, pois esse envolvimento seria uma das únicas formas de mudar a escola noturna; ademais, ainda enfatizamos a necessidade de uma redefinição na organização do currículo para o êxito do ensino noturno. Inicialmente, na seleção das escolas para fazer parte do projeto, foram considerados os seguintes critérios:

- ser escola exclusiva de ensino médio ou aquela que apresentava maior matrícula noturna;
- quadro de professor permanente;
- existência pelo menos de alguns recursos didáticos;
- interesse da comunidade escolar em participar da construção coletiva.

O segundo passo foi visitar e apresentar às escolas o projeto para mudança do turno noturno e que essas escolas atendessem aos critérios citados pelo projeto. Por sua vez, as escolas que aderiram, tiveram que elaborar um relatório, o qual deveria constar:

Diagnóstico

- Justificativa;
- Caracterização da escola.

Dados estatísticos de

- evasão;
- repetência;
- abandono;
- egresso;
- faixa etária por série.

Perfil

- Do professor do Ensino Médio Noturno com referência a experiência profissional;
- Do aluno com enfoque sócio-econômico e cultural.

Organização curricular

- Opinião do estudante e da equipe pedagógica da escola sobre:
 - . carga horária;
 - . componente curricular;
 - . tempo/ano letivo/ hora aula;
 - . metodologia/avaliação;

- . apoio pedagógico: recursos humanos;
- recursos pedagógicos.³⁸

Após as visitas com a divulgação e apresentação do projeto para o Ensino Médio Noturno nas escolas selecionadas, a SUEM recebeu adesão dessas escolas, situadas em onze municípios do Estado, sendo seis escolas financiadas pelo projeto Alvorada e cinco pelo PROMED, conforme relação a seguir:

Quadro 6 - Relação da onze escolas da proposta diferenciada em relação aos municípios e ao número de alunos, em 2007.

| DIRED | Projeto Alvorada (Convênio 153/2001) | Nº alunos | Municípios |
|--------------|--|------------------|------------------------|
| 2ª | E.E. Francisco Barbosa | 480 | São José de Mipibu |
| 2ª | E.E. João Tibúrcio | 489 | Goaninha |
| 3ª | E.E. Rosa Pignataro | 259 | Nova Cruz |
| 5ª | E.E. Ubaldo B. Melo | 660 | Ceará-Mirim |
| 8ª | E.E. Francisco Veras | 338 | Angicos |
| 11ª | E.E. Juscelino Kubschek | 677 | Açu |
| | | | |
| DIRED | PROMED/FNDE/BID(Convênio 838008/2005) | Nº alunos | Municípios |
| 1ª | E.E. Francisco Ivo Cavalcanti | 709 | Natal |
| 1ª | E.E. Ver. José Moacir | 346 | S. Gonçalo do Amarante |
| 2ª | E.E. Dom Nivaldo Monte | 240 | Parnamirim |
| 10ª | E.E. Calpúrnia Amorim | 405 | Caicó |
| 11ª | E.E.Gov. Dix Sept Rosado | 480 | Mossoró |
| Total | 11 | 5.773 | 11 |

Fonte: Elaboração própria /2012

Os questionamentos dos educadores sempre sobressaíam de forma crítica em relação ao trabalho que seria desenvolvido, o que evidenciou a não credibilidade

³⁸ Os dados estatísticos foram solicitando às escolas porque muitas vezes o Censo Escolar apresenta dados que diferem da realidade escolar.

institucional. Entretanto, para resgatar essa credibilidade junto aos educadores foi necessário sair do discurso e concretizar a ação, considerando algumas metas como:

- dar formação continuada para os professores associada a processos de atualização pedagógica e científica;
- adequar o currículo à realidade do trabalhador estudante;
- fortalecer o ensino noturno com a visão do mundo do trabalho;
- oferecer condições de permanência do trabalhador estudante na escola.

No final de 2006 e início de 2007, iniciaram-se os seminários de formação envolvendo educadores (gestores, professores e coordenadores pedagógicos), o que demandou um trabalho intenso com discussões e reflexões sobre o **que** deveria ser modificado, **como** modificar e o **que** se pretendia alcançar para chegar a uma alternativa possível, capaz de interferir, positivamente naquele cenário dominado pelo abandono escolar no ensino noturno, provocando mudanças concretas nas taxas de abandono, de repetência e da evasão escolar.

A elaboração de uma proposta construída na coletividade por 220 educadores (195 docentes e 25 coordenadores pedagógicos e gestores) de onze escolas de diferentes regiões do RN³⁹, trazendo com eles toda a experiência de ensino que praticam no cotidiano das escolas, e, não em gabinetes fechados, parecia ser, realmente, uma grande aposta! Ressaltamos, ainda, que essa proposta envolveria a vida estudantil de 5.773 trabalhadores estudantes formais, informais ou que estavam em busca de trabalho.

O investimento inicial foi para o primeiro e mais importante item naquele momento: formação dos profissionais de educação envolvidos no projeto de 2007 a 2009. A proposição de formação continuada para os professores envolvidos teve o objetivo de torná-los conscientes de seu papel na articulação de um processo de mudança para o ensino noturno, pois as mudanças pretendidas só ocorreriam se eles, educadores, estivessem envolvidos e desejassem participar desse processo.

Acreditamos que o educador é a figura-chave no bojo de qualquer transformação que envolva a sala de aula, pois só eles serão capazes de executá-

³⁹ É importante informar que os educadores foram responsáveis pela elaboração da estrutura curricular e pela reorganização do Diário Escolar. Os documentos fazem parte dos anexos desta pesquisa.

las, portanto o docente precisa estar imbuído da importância que tem no processo de mudança na educação.

Então, o primeiro seminário considerou a fundamentação teórica a partir dos documentos oficiais, uma vez que todos precisavam compreender o que significava a legislação em termos da reforma, somado à vontade e ao entusiasmo, pois as mudanças dependeriam dos educadores para a implementação e execução da proposta para o ensino noturno.

A carga horária da formação contabilizou trezentas horas distribuídas em três anos, foram ministradas por especialistas de IES e consultores do MEC que, a pedido da SUEM, privilegiaram temas como:

- legislação para a Educação Básica com foco no ensino médio;
- formação de professor e profissionalização do ensino;
- o currículo do ensino médio(interdisciplinar e contextualizado) focando o projeto político pedagógico as especificidades do turno noturno;
- ensino por competência e habilidade;
- avaliação.

A proposta diferenciada para ensino médio noturno pode ser entendida como um processo histórico e conflituoso, pois coloca em evidência muitas das práticas corriqueiras e improdutivas, levando os docentes a uma reflexão mais contundente sobre eles próprios.

A nosso ver, essas relações de conflitos que se estabelecem, se debatem em busca de soluções que se entrecruzam com o contexto escolar já estabelecido, temos que considerar que nesse espaço, há “vozes” que revelam diferentes histórias, grupos sociais, práticas coletivas, valores e visões de mundo de cada um. Mudar sempre provoca reações, o “novo” é sempre visto com resistência para a maioria, uma vez que *“O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”*. (FOUCAULT, 1996, p. 26)

Sabemos que o currículo é uma zona de conflito, lugar de tensão e de lutas, segundo Pascual Cabo (2000, p.14) *“currículo não é nenhuma zona neutra, pelo contrário, é um campo de contradições, lutas, discussões, reflexões... dentro de um*

espaço sociocultural”⁴⁰, podemos recorrer também a Bakhtin (1987) e associar o currículo a uma arena de conflitos e confrontação dos vários discursos que o constituem. Portanto, refletir sobre o currículo escolar na formação para os docentes de Ensino Médio Noturno, causou alguns embates, mas a nosso ver teria que passar por esse momento, não podendo ser adiado.

Apple e Beane (2001)⁴¹ acreditam que os educadores, quando pressionados, encontram respostas diferentes daquelas que são exigidas e, em oposição a essas pressões, desenvolvem trabalhos com práticas inovadoras. Compactuamos com os autores, pois observamos que os educadores, quando são estimulados, realizam práticas criativas capazes de operar mudança na forma de ensinar e no espaço escolar, para isso mobilizam os saberes adquiridos ao longo da vida profissional, refazendo-os quando necessário, isso confirmar que:

Em suma, pode-se dizer que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competência, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações. (TARDIF, 2002, p. 58)

Isso confirmar que os educadores utilizaram todos seus conhecimentos na elaboração da proposta diferenciada. Mesmo tendo sido construída na coletividade, houve o respeito aos grupos em relação ao universo, onde cada escola se constrói, além do incentivo para que cada uma delas trabalhasse com suas possibilidades, suas expectativas, suas necessidades e suas condições objetivas de trabalho. O turno noturno é complexo e qualquer mudança deve observar as reais necessidades educacionais de seus educadores e, principalmente dos estudantes.

Assim, os educadores mergulharam nas especificidades do ensino noturno de forma geral e depois das suas escolas para iniciarem a elaboração efetiva da proposta. Para isso, avaliaram a organização curricular vigente no MEC e no Estado com o objetivo de atender à dupla necessidade dessa etapa de ensino destinada os estudantes como: concretizar os direitos dos estudantes do séc. XXI, com base no

⁴⁰ Tradução nossa, o texto original está em espanhol “El currículum no es un ninguna zona netura, al contrario, es un campo de contradicciones, luchas, discusiones, reflexiones... dentro de un espacio sociocultural.

⁴¹ Verificar a experiência dos autores em acompanhar quatro escolas americanas que os professores desenvolveram um trabalho diferenciado.

currículo em movimento e o acesso aos saberes necessários para dar continuidade aos estudos (em nível superior) ou ingresso na vida produtiva.

Os educadores, ao longo da formação, encontraram estratégias de superação das dificuldades, situação que favoreceu as discussões sobre a (re) organização da escola noturna, que resultou nas seguintes mudanças:

- o ensino deixou de ser anual e passou a ser semestral;
- a organização escolar dos conteúdos passou a ser a partir de eixo temático com elaboração de um projeto semestral;
- quatro horas semanais de planejamento para os educadores com indicação de coletividade e por área de conhecimento;
- estímulo à “iniciação à pesquisa” tanto para o estudante quanto para o professor;
- componentes curriculares (disciplinas) organizadas e estruturadas em bloco por área de conhecimento;
- apenas duas disciplinas ministradas por aula (com noventa minutos de duração), o que possibilitou maior interação docente/estudante;
- seis componentes curriculares por cada semestre;
- quarenta alunos por sala (até 2006 as salas tinham em média cinquenta a sessenta alunos por sala).

Todos esses aspectos foram discutidos com os educadores em seminários e, depois votados em assembleia, apontando para decisões que modificariam o modelo tradicional estabelecido pela SEEC/RN. Acreditamos que essas foram decisões definidoras para atender ao que foi proposto para a proposta diferenciada do noturno. Um dos participantes quando questionados sobre o assunto declarou que foi:

Um conjunto de fatores positivos, como: estrutura escolar, discussões sobre currículo, as relações profissionais e interpessoais entre professores vs alunos, tudo isso visando alcançar o objetivo maior que é chegar a qualidade de ensino e aprendizagem ideal. (DOCENTE Nº 6, 2009, grifo nosso)⁴²

⁴² Doravante todos os docentes que responderam ao questionário terão acrescidos a numeração que correspondente no questionário, por exemplo docente nº1.

Essas decisões, a nosso ver contribuíram para mudanças nas estratégias de ensino, além de melhor adequação às necessidades formativas do trabalhador estudante e maior interação entre docente/estudante, visando à melhoria do ensino e aprendizagem, pois temos a convicção que:

O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações pessoais. *Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimento e à socialização.* (TARDIF, 2002, p.118, grifo do autor).

As escolas inseridas na proposta diferenciada diferentemente, de tantas outras, foram capazes de criar um espaço, marcado por trabalho coletivo, objetivos comuns, regras claras, decisões em assembleia, interação entre os grupos, entre outros.

A partir deste ponto exporemos as análises que traçamos sobre o material empírico resultado das respostas dos docentes e trabalhadores estudantes às perguntas dos questionários, relatórios e a proposta diferenciada. Os questionários estão apresentados na forma de tabelas, gráficos estáticos são resultados que emergiram das respostas e, nos deram suporte para as análises efetuadas.

As análises serão sempre um diálogo entre nossa posição diante dos fatos apresentados, os teóricos estudados e os resultados obtidos que construímos considerando a abordagem quantitativa e qualitativa de Bardin (2010).

Apresentamos, a seguir, um quadro estabelecendo as diferenças entre o **antes** e o **depois** da proposta para o EMN, no que tange à reorganização curricular⁴³, carga horária anual, número de aulas, componentes curriculares e o número de estudantes por turma.

⁴³ As estruturas curriculares encontram-se anexas neste trabalho.

Tabela 7 A mudança ocorrida para as onze escolas de Ensino Médio noturno do RN, antes e depois da execução da proposta, em 2006 a 2009.

| Antes | Depois |
|---|---|
| Regime anual | Regime semestral |
| Carga horária 3.000 | Carga horária 2.400 |
| Aulas: 45 minutos | Aulas: 90 minutos |
| Número de aula por noite: 05 | Número de aula por noite: 02 (disciplinas) |
| Todos componentes curriculares | No máximo 06 componentes curriculares por semestre. |
| Sem avaliação diagnóstica | Avaliação diagnóstica na primeira semana de aula. |
| 50 a 60 alunos por turma | 40 alunos por turma |
| Sem estímulo a pesquisa | Estímulo à pesquisa |
| Projeto aleatório | Disciplinas ministradas a partir de um planejamento semestral |
| Sem Amostra Científica | Amostra Científica no final de cada semestre |
| Sem obrigatoriedade quanto às Atividades Complementares | Atividades Complementares obrigatórias |
| Sem aulas práticas | Aulas práticas nos laboratórios |
| Sem planejamento | Planejamento semanal ou quinzenal |
| Professor com 24 horas em sala de aula | Professor com 20 horas em sala de aula (04 horas de planejamento) |
| Disciplinas anuais | Blocos de componentes curriculares por área de conhecimento. |

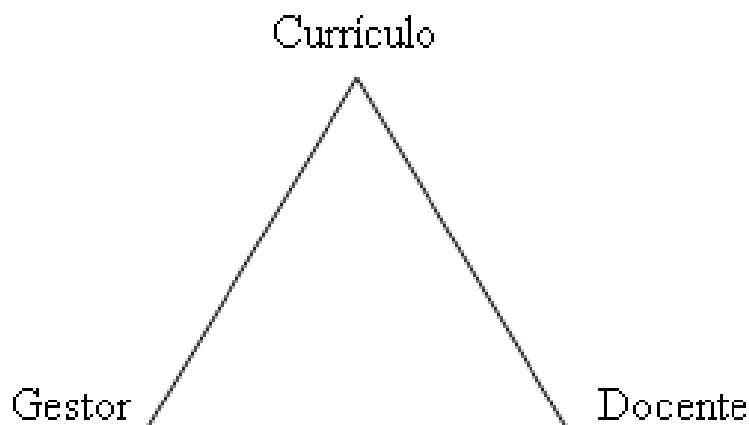
Fonte: Elaboração própria 2009.

Essas diferenças elaboradas pelos educadores fizeram com que as onze escolas noturnas alcançassem um bom desempenho e apresentassem aspectos positivos: como concentração de esforços do grupo gestor; maior participação e envolvimento dos educadores com os trabalhadores estudantes; maior participação dos estudantes nas aulas laboratórios (ciências e informática), nas bibliotecas da escola; diminuição da evasão, da reprovação e participação dos estudantes no Enem e vestibulares.

Para se chegar a esses resultados, consideramos três domínios que se configuraram numa relação triangular fundamental para o êxito do desenvolvimento

da proposta: o domínio da gestão; o domínio corpo docente e o domínio do currículo, conforme apresentamos na figura abaixo:

Figura 4 - Domínios essenciais da proposta diferenciada do Ensino Médio Noturno no RN.



Fonte: Elaboração própria, 2002.

A contribuição desses domínios ocorreu da seguinte forma: a adesão dos educadores (docentes, gestores e coordenadores pedagógicos) à proposta diferenciada, assegurou repensar o currículo considerando as características e as especificidades do trabalhador estudante; o gestor garantiu unidade dentro da escola apoiando o desenvolvimento da proposta curricular, a partir de um projeto que foi discutido com todos e executado pelo docente em sala de aula, unindo a prática e a teoria, mesmo que às vezes tenham apresentado dificuldades.

O importante foi considerar não apenas a formação que receberam, mas as discussões que ocorreram no processo, além de atentar as funções que apregoa a LDB nº 9.394/96: função formativa (formação da pessoa), função propedêutica (desenvolvimento de competências para continuar aprendendo de forma autônoma e crítica) e função profissionalizante (preparação e orientação básica para o mundo do trabalho). A partir desses três domínios tornou-se viável a proposta para o ensino médio noturno, podemos conferir na afirmação abaixo:

Antes de fazermos parte da proposta a falta de motivação dos professores era grande, pois não conseguiam alcançar os objetivos e nem desenvolverem o trabalho escolar com os jovens e adultos. Muitos deles vindos da zona rural e de uma jornada de trabalho

exaustiva...hoje a melhoria da qualidade através dos recursos disponibilizados nos levou a ser referência na região⁴⁴. (ESCOLA de ANGICOS, 2009)

O texto foi retirado de um relatório semestral enviado a SUEM/RN por uma das escolas envolvida. Depoimentos como este retratam a importância da proposta para a escola, mas que só se tornaram possíveis em razão do que trata a Lei nº 9.394/96, que no seu Art. 23, que possibilita a flexibilização escolar, permitindo a construção de um currículo adequado para aqueles que necessitam de um enfoque diferenciado, tanto em relação ao tempo quanto às abordagens:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. §2º. O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei. (BRASIL, LEI nº 9.394, 1996).

As onze escolas nos fizeram perceber que cada uma reagiu diferente, de acordo com a região, o grupo gestor, os docentes e os estudantes. A mudança induziu as escolas a encontrarem estratégias para a superação das dificuldades, mas outros fatores como objetividade e determinação fizeram com que as instituições escolares chegassem a uma alternativa mais adequada e condizente como trabalhador estudante.

A realização da proposta era uma realidade, o que exigiu mais trabalho entre as escolas e a SUEM, que só foi possível pelas iniciativas dos dois lados, mas ressaltamos que o acompanhamento pedagógico a cada escola, pela equipe da SUEM, foi fundamental para fortalecê-las.

Na execução da proposta diferenciada (2009), dois aspectos foram considerados como fundamentais: o cumprimento do Planejamento e as Atividades Complementares (obrigatórias).

⁴⁴ A escola de Angicos vem se destacando entre as demais escolas, fica localizada na região central potiguar a 171 km da capital. A maioria dos alunos da escola é da zona rural. Historicamente, pela primeira vez aprovou 78 alunos no vestibular de uma instituição de ensino superior federal localizada no município, desses 08 alunos eram do turno noturno. (Relatório enviado a SUEM em abril de 2009)

A partir desse ponto, o que tratar sobre planejamento, vamos considerar inserido na sequência do núcleo temático **Planejamento como reflexão da prática (Figura 3)**, que se encontra na parte introdutória desta pesquisa.

O Planejamento que é de responsabilidade da equipe pedagógica da escola. A ela, cabe orientar e dar os encaminhamentos necessários para melhorar o trabalho dos docentes e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes. É função da coordenação pedagógica, ainda, integrar os docentes por área de conhecimento com o objetivo de desenvolverem atividades considerando o princípio de interdisciplinaridade, o que não tem sido muito fácil.

As ações destinadas ao planejamento deveriam acontecer semanalmente para garantir ações adequadas ao projeto semestral e às aulas diárias, entretanto vêm ocorrendo quinzenalmente ou mensalmente.

Na organização do projeto semestral, os educadores selecionam eixos temáticos e organizam todas as atividades escolares por área de conhecimento e por componentes curriculares que contemplem o tema escolhido. Esse procedimento aparece como importante aliado para integrar os docentes da escola e a comunidade escolar, além de proporcionar uma reflexão sobre a prática de cada um e o trabalho desenvolvido na coletividade.

Quanto à avaliação para o estudante, foi considerada a participação nas atividades realizadas em grupo, individual, assiduidade e empenho. O estudante retido em até dois componentes curriculares pode prosseguir para o semestre seguinte, ficando na dependência e cumprindo os estudos nas outras disciplinas que obteve êxito, conforme sugere a LDB nº 9.394/96. A recuperação ocorre durante o processo semestral, cabe à coordenação pedagógica e ao gestor acompanhar o desempenho dos estudantes e oferecer alternativas.

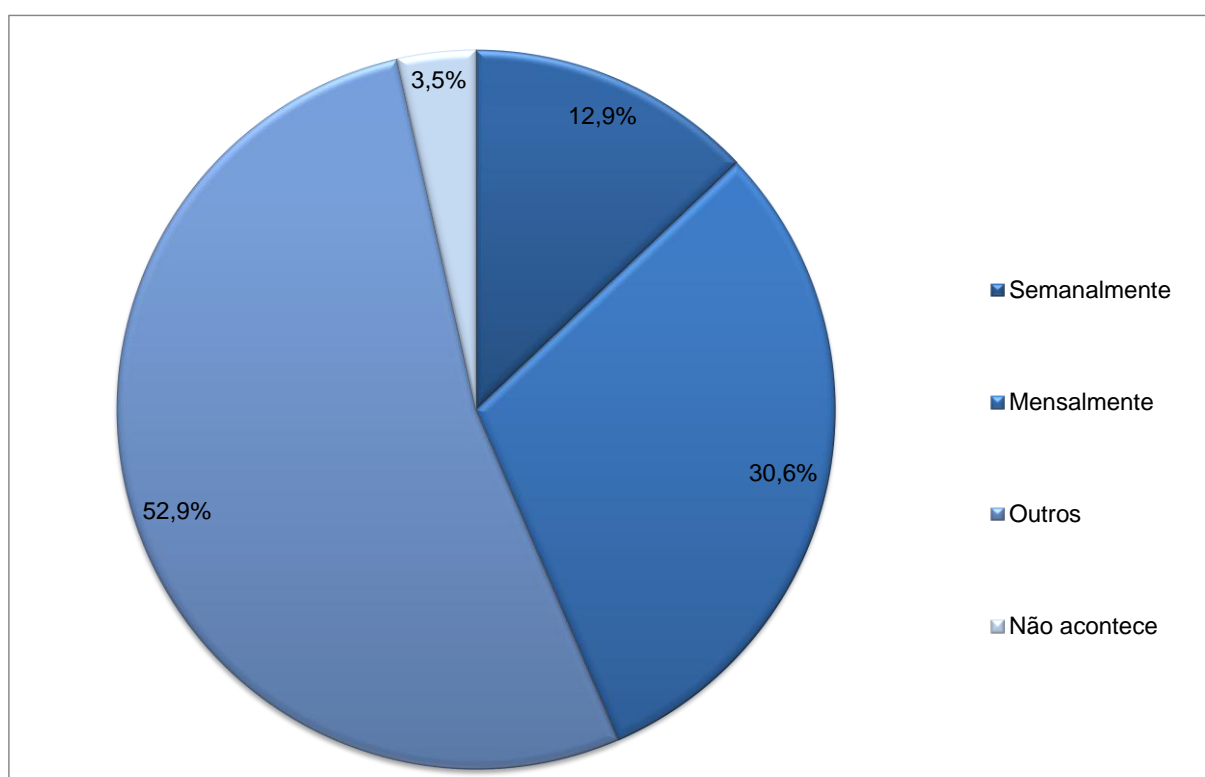
É importante ressaltar que a estrutura curricular, distribuição de carga horária, fichas escolares e as normas de avaliação foram elaboradas pelos docentes levando em conta a legislação da SEEC/RN aprovada pelo Conselho Estadual de Educação.

No questionário (anexo), aplicado aos docentes, há uma pergunta elaborada para saber qual a importância do planejamento escolar para os educadores. O docente nº 24 revela que *É através do planejamento que conseguimos as orientações necessárias para o desenvolvimento de nossas metas*. Ainda sobre o que

pensam do planejamento escolar, um professor considera que *É um momento de nós avaliarmos melhor nossa prática.*⁴⁵ (DOCENTE Nº06, 2009).

Ainda, no questionário, há uma pergunta que se deseja saber com que frequência, o planejamento ocorria nas escolas. As respostas dos docentes pesquisados revelam o seguinte resultado, de acordo com o constante na tabela e gráfico dados a seguir:

Gráfico 9 - Frequência da ocorrência do planejamento escolar, segundo os 85 docentes das onze escolas públicas do Ensino Médio Noturno, no RN, participantes da nova proposta de 2007 a 2009.



Fonte: Levantamento de dados primários em 2009.

Atentamente, observando os resultados expostos no gráfico nº 9 podemos constatar que dos 85 docentes pesquisados, apenas 3 professores (3,5%) afirmaram que não ocorria o planejamento na escola; enquanto 45 deles (52,9%) afirmaram que esse planejamento acontecia de outra forma, inferimos que esse planejamento talvez tenha ocorrido quinzenalmente; 26 docentes (30,6%) afirmaram que o planejamento acontecia mensalmente e 11 deles (12,9%) revelaram que o

⁴⁵ As respostas foram transcritas na íntegra, conformes respostas dos professores. O número adotado, para cada professor, equivale à numeração à medida que foram transcritas as respostas do questionário. As respostas foram retiradas do questionário aplicado em 2009.

planejamento ocorria semanalmente. De acordo com as respostas, fica evidente que as ações de planejamento, no ensino noturno, constavam no rol dos trabalhos desenvolvidos, nessas onze escolas, por quase todos os 85 docentes atuantes no turno noturno, repetimos - tão somente para três deles essa situação não era verdadeira. Também percebemos que tais ações eram desenvolvidas em períodos de tempo diferentes, de escola para escola.

No questionário aplicado em 2009, perguntou-se também aos docentes se *O planejamento da escola tem contribuído para melhor elaboração das aulas?* Os educadores entrevistados consideram o planejamento importante, uma vez que é necessário para desenvolverem suas atividades pedagógicas na escola. Esse fato está posto com clareza na tabela e no gráfico seguintes:

Tabela 8 Opinião dos docentes quanto à contribuição do planejamento da escola para melhorar a elaboração das suas aulas, em uma amostra de 85 docentes participantes da nova proposta para o Ensino Médio noturno, no RN, de 2007 a 2009.

| Opinião dos docentes | Números de docentes | (%) |
|-----------------------------|----------------------------|------------|
| Sim | 69 | 81,2% |
| Não | 16 | 18,8% |
| Total | 85 | 100 |

Fonte: Levantamento de dados primários em 2009.

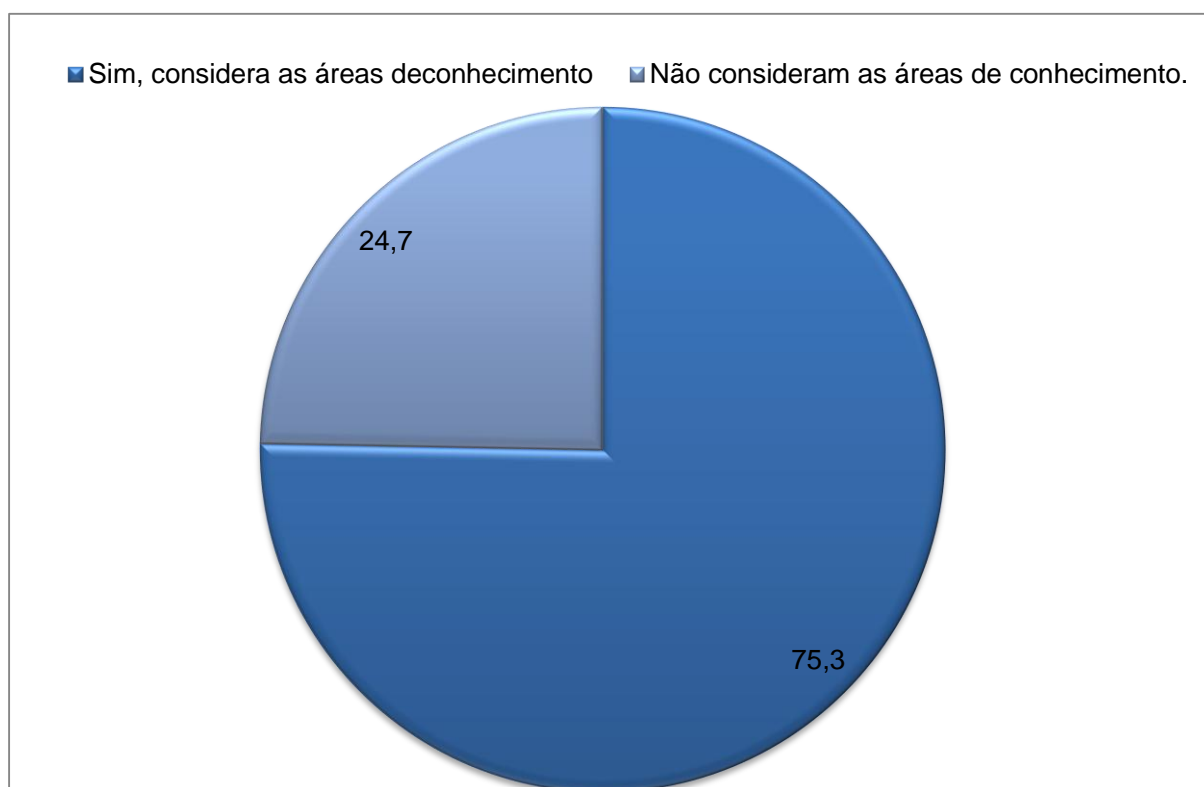
Como podemos observar na tabela nº 8, que ora apresentamos, 81,2% dos docentes, ou seja, 69 participantes afirmaram que o planejamento contribuiu para melhorar na elaboração das suas aulas, enquanto que 18,8%, o restante, representado por 16 educadores dos 85 docentes pesquisados responderam que não contribuiu.

Selecionamos algumas respostas, as quais nos pareceram relevantes e de registro; que chamaremos resumida e anonimamente de docente nº 8 que respondeu : *Sim, porque buscamos inovar a cada dia para melhorar o aprendizado dos nossos alunos.* O docente nº 27 afirma : *Ele é essencial para o aperfeiçoamento e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.* Já a resposta seguinte brinda-nos com a afirmação que : *Traça uma meta mais objetiva para as atividades a serem desenvolvidas durante o semestre, o ano.* (DOCENTE Nº 42, 2009)

Concordamos com essas afirmações escolhidas do manancial de dados que construímos, a partir das respostas dos docentes, obtidos via questionário. Realmente, o planejamento ganhou destaque como fundamental na elaboração do trabalho dos educadores, além de contribuir de forma essencial na organização da Amostra Científica, evento promovido pela escola no final de cada semestre, conforme o previsto no “planejamento do calendário escolar”. Esse evento foi pensado para motivar a participação do trabalhador estudante, assim como de toda escola, uma vez que não se deseja incentivar a fragmentação dentro do espaço escolar. Muito pelo contrário, o incentivo é para a união e a cooperação de todos.

Sobre as ações de planejamento, ainda desejávamos saber se as áreas de conhecimento eram contempladas nesses momentos.

Gráfico 10 - Opinião dos docentes quanto às ações do planejamento escolar no que se refere à consideração das áreas do conhecimento, nesse planejamento, na amostra de docentes das onze escolas, participantes da proposta de ensino noturno, no RN , de 2007 a 2009.



Fonte: Levantamento de dados primários em 2009.

No gráfico de nº10, observamos que, dos 85 educadores que responderam a pergunta, 64 deles, que representam 75,3%, afirmaram que o planejamento escolar era realizado, atendendo a todas as áreas de conhecimento ; o restante, 21 que representa 24,7% afirmou o contrário; que não é considerado no planejamento as

áreas de conhecimento, inferimos que talvez a escola não creia ser importante planejar por área de conhecimento, mas um planejamento coletivo talvez atenda a demanda melhor.

Segundo ainda uma resposta de um docente que chamaremos de docente nº 16, ele considera que o planejamento *Não tem sido com especificidade para direcionar as ações em sala de aula*. Entretanto, para outro docente a resposta que nos deu foi animadora : *Apesar dos entraves, estamos conseguindo luz*. (DOCENTE Nº20, 2009)

Em nossas análises, na busca por um entendimento mais amplo sobre os “porquês” das respostas negativas em relação ao planejamento escolar, contemplando as áreas de conhecimento, selecionamos alguns educadores dentre aqueles que estão, justamente, entre os 25% educadores que responderam que o planejamento não atendia às áreas de conhecimento.

Inferimos que essas respostas negativas podem ser atribuídas às dificuldades que a escola tem encontrado em desenvolver seu trabalho por área de conhecimento. Isso revela uma fragilidade em um aspecto crucial subjacente à proposta para o ensino noturno: uma formação docente com bases sólidas capaz de superar eventuais dificuldades que seguramente surgem em situações de um planejamento escolar, voltado para atender as especificidades inerentes à escola noturna.

Historicamente, o planejamento escolar apresenta falhas no seu desenvolvimento, mas acreditamos que sem ele não ocorrerá uma forma de prática pedagógica capaz de atender às necessidades dos trabalhadores estudantes, além de ser, talvez, uma possibilidade única de superação da fragmentação de como os componentes curriculares são tratados **na e pela** escola.

É preciso pensar num planejamento que responda aos anseios e aos desejos dos estudantes, mas também dos educadores, o que nos remete ao trabalho desenvolvido em algumas escolas democráticas americanas, onde *Nas salas de aula, os jovens e os professores envolvem-se no planejamento cooperativo, chegando a decisões que respondam as preocupações, aspirações e interesses de ambas as partes*. (APPLE e BEANE, 2001, 20).

Quanto às Atividades Complementares, as onze escolas que aderiram à proposta do turno noturno incorporaram os trabalhadores estudantes em atividades culturais, desenvolvimento de projetos temáticos, buscando articular conteúdo às

necessidades imediatas e contextualizadas com a realidade desses sujeitos estudantes, demonstrando assim, que é possível o envolvimento deles, além de comprovar que a escola noturna pode ser sim, uma escola de êxito.

Em 2009, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (CEE/RN) solicitou um esclarecimento sobre as atividades desenvolvidas pelas escolas. Para atendimento a essa solicitação o documento traz a seguinte orientação:

Compreende-se como atividade complementar toda e qualquer atividade planejada para formação dos alunos, sejam presenciais ou não presenciais que sejam pertinentes aos objetivos propostos e necessários ao desenvolvimento das competências e habilidades indicadas pelos componentes curriculares... As atividades enquadram-se como complementares ao currículo obrigatório, tais como atividades de aula de campo, atividades culturais, aulas de acompanhamento e de reforço ao conteúdo escolar, educação para a cidadania e direitos humanos, entre outras. (OCEMN, 2009, p.95)

Essas Atividades Complementares têm sido desenvolvidas com alguns entraves na sua execução, uma vez que necessitam de um planejamento antecipado de forma que as escolhas, dessas atividades tenham consonância com o currículo flexível e propicie um enriquecimento maior ao estudante. Essa metodologia não é usual para o turno noturno, mas em parte é desenvolvida como forma de tornar as aulas mais dinâmicas, interessantes e participativas, além do compromisso de todos os envolvidos de, gradativamente, executá-la na sua totalidade.

No tocante, ainda, ao aspecto das Atividades Complementares, o questionário nos revelou uma surpresa em relação às respostas dos educadores de como desenvolvem essas atividades, contemplando a realidade dos estudantes.

A tabela nº 9, em seguida, atesta bons resultados desta pesquisa, nesse aspecto.

Tabela 9 Opinião o docente quanto ao desenvolvimento das Atividades Complementares, considerando a realidade do estudante, na amostra de 85 docentes das onze escolas participantes da proposta para o ensino noturno, RN de 2007 a 2010.

| Opinião do docente | Nº de docentes | (%) |
|--------------------|----------------|--------------|
| Sim | 4 | 4,7 |
| Não | 81 | 95,3 |
| Total | 85 | 100,0 |

Fonte: Levantamento de dados primários em 2009.

Como se pode notar, sem nenhum esforço, quase a totalidade dos educadores, com exceção de apenas 04, num universo de 85, afirmou que as Atividades Complementares desenvolvidas na escola levaram em consideração a realidade do aluno, o que significa que 95,3% responderam sim, apenas 4,7 responderam não.

Registramos algumas respostas que elegemos nos questionários aplicados aos educadores as quais desvelam aspectos importantes presentes na construção da nova proposta de ensino. É importante buscar nas respostas dos docentes respostas que validem o que desejamos saber, quanto a realidade do estudante nas atividades, o docente respondeu que *“Especificamente não, mas tem sido momentos de discussão e interação de vários assuntos ligados à escola, à prática docente, etc.” (DOCENTE Nº 7).*

É possível observar, na declaração do docente, que na escola onde trabalha nos momentos dedicados ao planejamento das Atividades Complementares, essas atividades não são discutidas, pois outros assuntos se sobrepõem a elas. Os assuntos elencados pelo docente são fundamentais, mas acreditamos que devem ser discutidos considerando o objetivo principal: as Atividades Complementares e para quem são destinadas.

Ainda em relação a esse aspecto, o docente nº19 nos dá a seguinte resposta: *Sim, pois temos algumas dificuldades devido a alguns professores que não podem participar das formações, mas aderiram à proposta, procuram fazer o que é proposto e assim vamos construindo a nova proposta do ensino noturno* (grifo nosso). Essa afirmação nos leva a seguinte reflexão:

... uma das atividades mais importantes, creio eu, a ser feita pelo corpo docente seria a de registrar, desenvolver e coordenar as experiências e as observações pedagógicas e didáticas; somente desse constante trabalho pode nascer o tipo de escola e o tipo de professor que o ambiente requer. (GRAMSCI, apud NOSELLA, 2004, p.115)

O trecho acima nos parece coerente com a resposta do docente nº10, pois aponta que, de alguma forma, eles registraram o que aprenderam nas formações, desenvolveram e coordenaram as práticas e orientações pedagógicas para aqueles professores que não tiveram condições de estarem presentes nas formações. Fato relevante, pois os educadores que aderiram à proposta do ensino noturno levaram a sério o trabalho não apenas de reproduzir na escola, mas também de elaborar as atividades a partir de um pressuposto norteador, pensaram nas necessidades dos trabalhadores estudantes e, com base nisso, planejaram Atividades Complementares capazes de alterar o processo de ensino e de aprendizagem.

Consciente da relevância dessas atividades para o Ensino Médio noturno o Conselho Estadual de Educação (2009) solicitou que as Atividades Complementares fossem orientadas e detalhadas de forma que não houvesse dúvidas de como deveriam ser desenvolvidas. Assim, compete ao grupo gestor da escola junto aos professores:

- organizar e realizar seminários, eventos e palestras sobre temas de interesse da comunidade;
- coordenar e registrar as Atividades Complementares, além de proporcionar estrutura e condições para o exercício dessas atividades;
- manter atualizado os projetos e relatórios de todas as atividades desenvolvidas na escola;
- elaborar e encaminhar aos professores as fichas de frequência e avaliação das disciplinas e atividades pertinentes ao projeto.

As atividades complementares, ainda se enquadram como atividades de aula de campo, atividades culturais, aulas de acompanhamento e de reforço ao conteúdo escolar, educação para a cidadania e direitos humanos, entre outras.

A escolha e validação dessas atividades complementares deverão ter consonância com o objetivo de flexibilizar o currículo, propiciando ao aluno

enriquecimento curricular, diversificação temática, aprofundamento interdisciplinar e integralização à carga-horária.

Dos projetos desenvolvidos, consta obrigatoriamente o(s) nome(s) do(s) professor (es) responsável (responsáveis) pela atividade e dos alunos integrantes do projeto. É interessante ressaltar que as atividades estabeleceram uma ligação forte entre a escola como um todo, superando a fragmentação das práticas pedagógicas existentes na escola.

Cabe também ressaltar que os docentes se conscientizaram de seu papel, dando prioridade à aprendizagem dos estudantes do noturno, melhorando a qualidade de ensino. Portanto, a responsabilidade do planejamento e do acompanhamento das atividades escolares tornou-se responsabilidades daqueles que compõem a escola (professores, direção e pessoal administrativo).

A seguir, exibimos o quadro nº7 no qual consta a descrição das atividades, associadas à carga horária que lhes corresponde como sugeriu o Conselho Estadual de Educação.

Quadro 7 - Descrição das Atividades Complementares e a respectiva carga horária para o Ensino Médio noturno, do RN, em 2010.

| Item | Descrição da Atividade | Carga Horária |
|-------------|--|---|
| 01 | Projetos com cunho de iniciação científica para alunos do ensino médio, orientados por docente da Escola, encerrando cada semestre com Amostra Científica. | 40 horas de Atividades Complementares, para desenvolvimento do projeto, por semestre. |
| 02 | Palestras com temas variados de interesse do aluno de ensino médio, palestrantes convidados pela Escola. | Limite de 20 horas, por semestre. |
| 03 | Eventos promovidos/realizados por Instituição ou Escola por área de conhecimento e de interesse do aluno de Ensino Médio. | Limite de 40 horas por evento ou congresso. Observando até 05 horas por semana. |
| 04 | Participação em aulas aos sábados para alunos de 3º anos, sendo que para os 2º e 1º anos aulas de reforço com revezamento de disciplinas. | 40 horas por ano. |
| 05 | Pesquisas orientadas para serem realizadas no ambiente escolar. | 20 horas por ano. |
| 06 | Participação em aulas de campo. Obs: os alunos impossibilitados de participar farão pesquisa sobre o assunto. | Limite de 20 horas por ano. |
| 07 | Participação em grupos de Leitura e Produção Textual. | Limite de 20 horas. |

Fonte: OCEM 2010.

Ressaltamos que as Atividades Complementares são realizadas em horário distinto daqueles das aulas. Os estudantes não terão abonadas faltas se estiverem ausentes de suas atividades pedagógicas regulares sob qualquer pretexto. Cabe à coordenação pedagógica orientar os docentes para que tal não ocorra.

A maioria das escolas optou por aulas de reforço, desenvolver projeto a partir de um eixo temático considerando, principalmente na definição, desse tema, o entorno da comunidade escolar. Um aspecto importante foi o envolvimento de

docentes e estudantes num processo de investigação, ou seja, em pesquisa estudantil, considerando o universo de cada sujeito, desmitificando, mais uma vez, que estudantes do noturno não têm tempo nem gostam de pesquisar.

Cabe esclarecer que a Amostra Científica é um evento que dá visibilidade aos resultados das atividades desenvolvidas durante o semestre e realizada no final cada semestre. Tal evento possibilita um trabalho na perspectiva interdisciplinar.

A seguir, apresentamos a tabela nº10 a qual representam dados concernentes aos que pensam os estudantes sobre a importância desse evento:

Tabela 10 - Opinião de estudantes das onze escolas que aderiram ao projeto do ensino noturno, acerca da importância da Amostra Científica, do RN, 2007 a 2009.

| Opinião dos estudantes | Nº de estudantes | (%) |
|-------------------------------|-------------------------|--------------|
| Não é importante | 70 | 25,5 |
| Sim, é importante | 205 | 74,5 |
| Total | 275 | 100,0 |

Fonte: Levantamento de dados primários em 2009.

Nota: Entre os 276 estudantes, 01 deixou de responder a essa questão, sendo esses percentuais, calculados com base nos 275 que responderam.

Claramente percebemos, ao observarmos a tabela nº10, que dos 275 estudantes entrevistados, se destacaram 205 respostas **sim** que representam 74,5% a opinião daqueles que consideraram importante a participação na Amostra Científica, enquanto 70 estudantes restantes que representam 25,5% não consideraram importante essa participação. Registramos que 01 estudante deixou de responder essa pergunta. A representação de 205 estudantes considerando a participação na Amostra Científica é muito significativa. Queremos destacar o fato de que todos os sujeitos estudantes participaram do evento, pois a participação estava diretamente ligada ao desempenho do trabalhador estudante.

Acreditamos que a proposta a qual estamos apresentando pode se tornar uma política para o ensino noturno no RN, entretanto, temos o entendimento de que não basta apenas apontar medidas, é preciso tocar no problema mais crucial que está ligado diretamente ao trabalho e não apenas ao currículo, entre outros: *“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a*

apropriação dos discursos, com o saberes e os poderes que eles trazem consigo.”
(FOUCAULT, 1996, p.44).]

4.2 As “vozes” dos educadores sobre a proposta diferenciada no final de 2009

Os questionários aplicados nas onze escolas nos forneceram subsídios importantes sobre o que pensam os docentes em relação à proposta diferenciada e as mudanças que provocou na escola. Seleccionamos alguns trechos que revelam essas impressões dos educadores, principalmente a **proposta como promotora de interação**.

4.2.1 A proposta como promotora de interação

É importante dar “voz” àqueles que vivem o conflito de uma ruptura onde a proposta para o Ensino Médio Noturno apresenta-se como elemento de mudança e, mais que isso, como promotora de interação.

No nosso caso, acreditamos que essa interação foi criada pela situação, pela mudança, pelas configurações desempenhadas tanto pelo educador (docente, coordenador pedagógico, gestor) quanto pelo estudante trabalhador. A seguir, algumas respostas seleccionadas dos questionários dos docentes, lembrando que numeramos conforme sequência do questionário.

Docente 2: ...esta proposta foi desenvolvida e criada priorizando a realidade dos alunos o que gerou maior interação e participação dos alunos.(grifo nosso)

Docente 5: *Sim, pois houve mudança na relação professor x aluno, maior interesse e participação da escola como o todo.*

Docente 10: *Interação entre participantes.*

Docente 11: *...têm sido momentos de discussão e interação de vários assuntos ligados à escola, a prática docente, alunos etc. (grifo nosso)*

A troca de experiências que a proposta desencadeou estabeleceu um clima diferente na sala de aula, isso contribuiu para evolução do espaço escolar. É importante destacar, nas “vozes” dos docentes, que a proposta possibilitou um processo de interação entre eles e os trabalhadores estudantes, evidenciando que as relações do cotidiano da sala de aula permitem mais colaboração, comunicação e cumplicidade:

Se não sou capaz de estabelecer a diferença entre uma norma, um fato, um afeto, um papel social, uma opinião, uma emoção, etc., sou um perigo público numa sala de aula, pois sou incapaz de compreender todas as sutilezas das interações com os alunos em situações de ação contingentes.” (TARDIF, 2002, p.180)

Considerando o trecho acima, podemos dizer que os docentes sentiram o efeito da mudança, não apenas com relação aos estudantes, mas também com a equipe pedagógica.

Docente 31: *Aulas mais discursivas, interativas e aprendizagem.* (grifo nosso)

Docente 39: *Atende na perspectiva que o contato professor/aluno é maior possibilitando maior aprendizado.* (grifo nosso)

Docente 40: *... pela integração e interação entre professores e a equipe pedagógica.* (grifo nosso)

É visível como a palavra **interação** integra e surge como um elemento **chave** nessas respostas, apresentando-se como um novo paradigma na sala de aula para o turno noturno. Os docentes revelam, nas suas **palavras**, que a proposta foi capaz de criar uma relação de aproximação entre eles e os estudantes.

Esse aspecto afetivo não é comum quando se trata de estudante do noturno, uma vez que há distanciamento na relação docente/discente pela própria configuração desse turno de ensino, como: estudantes adultos, salas de aula lotadas, o tempo da hora aula, entre outros.

Bakhtin(1992) reconhecia que a interação só ocorria em determinadas condições, formas e tipos de comunicação verbal. O que implica afirmar que no processo de interação **a palavra** ganha um papel de destaque, uma vez que, se estabelece entre o locutor e interlocutor um diálogo, no nosso caso é a relação professor/estudante, ou estudante/professor. Concordamos que *A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros* (idem1992, p.113), ousamos afirmar

que a ponte (a proposta diferenciada) foi lançada entre (educadores/estudantes) aqueles que lecionam e fazem a escola noturna.

Vygotsky (1991), na perspectiva histórico - social, ressalta as relações entre os sujeitos e as formas de comportamento. Inferimos que interação contínua entre os sujeitos, a partir de uma relação mais próxima, tem implicação nas novas formas de pensar e agir dos sujeitos envolvidos e, conseqüentemente, tratando-se da escola, estimula a aprendizagem, assim:

A aprendizagem como atividade humana tem caráter social. Acontece em um meio social em ativa interação com outras pessoas, por meio de colaboração e de comunicação. O caráter social da aprendizagem significa que, na etapa inicial, existe um caráter interpsicológico como atividade conjunta (NÚÑEZ, 2009, p.26).

A interação para a proposta diferenciada pode ser considerada como um “*upgrade*”⁴⁶ que deu um diferencial tanto na relação pessoal quanto na aprendizagem. Isso significa que *não são as leis, as diretrizes, os critérios estabelecidos de fora, mas são as relações vividas no dia a dia da escola que criam ambiência de ensino* (RAMALHO ALMEIDA, 2010, p.66).

Refletir a proposta para o ensino noturno como elemento de interação entre docente/estudante, é refletir os diferentes momentos de atividades ocorridas no espaço escolar advindos dessa mudança e a forma de ensinar, assim podemos considerar que:

O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas. *Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimento e à socialização.* (TARDIF, 2002, p.118, grifo do autor)

As “vozes” dos docentes indicam que a proposta pode diminuir o abandono, aumentar a aprovação e melhorar a qualidade do ensino aprendizagem, a partir dessa afetividade que se estabeleceu na escola. Então, sugerimos que “*seja atribuída atenção especial aos fatores afetivos e emocionais, tendo-se em vista a sua grande influência sobre o processo de aprendizagem*”. (UNESCO, 2001, p.7)

⁴⁶ A expressão significa melhorar, atualizar. No nosso caso, consideramos como um diferencial.

4.3 Caracterização profissional dos estudantes inseridos na proposta diferenciada

Destacaremos, a seguir, algumas características dos trabalhadores estudantes da nossa pesquisa em relação à incidência profissional. Para isso, consideramos os relatórios enviados de 2007 a 2009, além de fazer alguns recortes nos relatos que consideramos importantes. Chamamos atenção que a numeração estabelecida às escolas corresponde às regiões nas quais estão localizadas, de acordo com o mapa no capítulo 1.

4.3.1 Estudantes da região de Natal e de Parnamirim

As escolas 1 (um) Natal e 2 (dois) Parnamirim estão localizadas, uma na capital e a outra a 12 quilômetros, zona considerada da grande Natal, com realidades diferentes em relação às atividades de trabalho. A escola número 1(um) está localizada na capital, em bairro de periferia, considerado zona de risco. A escola desenvolve um excelente trabalho de conscientização em relação às drogas e à violência, além de desenvolver parcerias com a universidade federal e outros parceiros. É uma escola exclusiva de Ensino Médio, com capacidade para 3.000 (três mil) estudantes⁴⁷.

O público que estuda à noite é composto de trabalhadores comerciários, alguns militares, mecânicos, vendedores ambulantes, algumas donas de casa, empregadas domésticas, garçons, vigias que trabalham em segurança de empresas e de bancos. O público das primeiras séries é proveniente, na sua grande maioria, do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA), jovens em busca de trabalho e egressos do ensino médio.

Inicialmente, a escola foi identificada pelo índice acentuado de abandono e falta de interesse dos estudantes. Em 2007, passou pelo desafio de se adequar para o novo trabalho e acomodação da carga horária dos docentes, esse movimento

⁴⁷ A escola foi uma das selecionadas, no RN, para compor a pesquisa nacional coordenada pela pesquisadora Zákia em 2004. A pesquisa local ficou sobre a tutela de Doninha Almeida (UFRN).

provocou resistência de alguns professores, mas os gestores, com muita habilidade, conseguiram contornar o impasse. Essa escola participou ativamente da proposta e o grupo gestor esteve sempre envolvido e comprometido.

Em 2008, enviou um relatório do qual extraímos o seguinte depoimento em relação ao estudante:

Descrever o aluno da Escola **antes** da proposta “Repensando o Ensino Médio Noturno” é descrever um jovem desmotivado sem interesse nas atividades extras curriculares, sem tempo para estudar, cansado das inúmeras disciplinas, bagunceiro, agitado, fora da faixa etária, além de alguns serem originários da Educação de Jovens e Adultos. Agora nos espanta o envolvimento desses jovens. (RELATÓRIO DA ESCOLA 1, 2008, grifo nosso)

A escola, apesar das dificuldades, incentiva os estudantes a participarem do ENEM e do vestibular e, no processo de elaboração da proposta, abriu espaço para saber o que os estudantes pensavam sobre as mudanças na forma de ensinar. Podemos identificar, a seguir:

De acordo com os alunos o sistema semestral de disciplinas com aulas de 90 (noventa minutos) possibilita um maior tempo de contato com o professor facilitando o diálogo como peça importante para o processo ensino-aprendizagem; o sistema semestral oferece menor número de disciplinas, concentrando mais a assimilação dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula; o tempo de aula favorece a realização de mais atividades em sala e menos atividades para casa; ao chegar na escola vindo cansado do trabalho, o aluno sente como positivo o menor número de disciplinas; a não existência da semana de provas, substituída pelo sistema de avaliação contínua não causa estresse nos alunos. Enfim, os alunos concluíram que o atual sistema semestral comparado com o sistema tradicional atende melhor ao aluno trabalhador... Muitos alunos deixam de faltar às aulas, pois sentem a falta da orientação da próxima aula. (RELATÓRIO DA ESCOLA 1, 2008).

É possível verificar que o contato mais próximo com o estudante favoreceu o professor a conhecer melhor suas turmas e, conseqüentemente, estabelecer vínculos que influenciaram seu compromisso profissional; mas, ainda segundo o relatório, *“Os alunos também apontaram que alguns professores ainda não modificaram a postura pedagógica em sala de aula”* (RELATÓRIO DA ESCOLA 1, 2008).

Aqui, destacamos alguns depoimentos de estudantes em relação à postura de alguns docentes. Salientamos que os recortes fazem parte do questionário sobre a mudança curricular e envolve estudantes das diferentes escolas envolvidas, vejamos:

- *...que precisa melhorar, pois muitos professores não levam a sério o caso do aluno aprender, e sim ganhar o salário no final do mês. Por isso eles devem ensinar* (grifo nosso).
- *Eu elogio todos os professores, eles são ótimos, mas esse ano teve uma professora que não vinha as aulas nem nota nós tivemos e ela ainda não deu* (grifo nosso).
- *As aulas estão sendo proveitosas, mas temos que melhorar o interesse de alguns professores* (grifo nosso).
- *Os professores também estão se preparando mais e isso consequentemente contribui para meu aprendizado* (grifo nosso).
- *Não vou falar a escola já sabe de que precisa só basta ela tomar a iniciativa, somente ela vai melhorar o nosso aprendizado* (grifo nosso).

As declarações expostas são de uma riqueza enorme, além de oferecerem uma reflexão sobre o fazer do docente. Alguns desses recortes foram apresentados aos educadores que, por sua vez, tiveram um grande impacto. O que se desejou foi mostrar aos docentes a percepção que os estudantes têm sobre a postura deles na escola. Esse fato possibilitou uma reflexão sobre a prática em sala de aula, além de permitir que os estudantes emitissem suas opiniões sobre o espaço escolar.

A escola número 2 (dois) está localizada em Parnamirim a 12 km da capital, foi construída em 2002 com recurso do PROMED/BID/MEC. A escola é considerada de padrão internacional pela estrutura e uma capacidade para atender 1.200 (mil e duzentos) estudantes e, é exclusiva de Ensino Médio. Quando foi construída, deveria ser uma escola modelo e abrigar projetos e experiências exitosos; entretanto, por questões políticas, não aconteceu.

A matrícula apresenta um grande número de militares, operários da zona industrial, mecânicos, vendedores ambulantes, recepcionistas, donas de casa, algumas empregadas domésticas, vigias que trabalham como segurança em empresas e bancos e estudantes que estão à procura de trabalho.

Segundo dados apresentados no relatório abaixo, referente ao ano de 2007, já havia na escola uma necessidade de mudança:

No ano de 2005 aplicamos um questionário com alunos e professores do turno noturno. As respostas dos alunos apontavam para a necessidade de se repensar o ensino expressa através de queixas, como: queremos aulas diferentes, mais dinâmicas e significativas; queremos também, professores mais qualificados para a sua função e uma nova organização estrutural do ensino (horários, duração da aula e do curso e números de disciplinas). Os professores, por sua vez, também expressaram suas queixas, tais como: a necessidade de formação continuada, de valorização profissional e salarial, de melhores condições de trabalho e de uma reorganização do ensino. (RELATÓRIO DA ESCOLA 2, 2007)

Podemos observar que tanto os estudantes quanto os docentes já apontavam para mudanças, antes mesmo de serem questionados sobre desenvolverem uma proposta diferenciada. A proposta do ensino noturno veio, então, de encontro a um anseio que já existia entre o corpo docente. Destacamos que a escola já desenvolvia um trabalho voltado em uma perspectiva interdisciplinar. Um ano após a execução da proposta, recebemos um relatório do qual extraímos, o seguinte texto:

Estamos engatinhando, fazendo ensaios de mudanças no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados obtidos no 1º ano da experiência nos trouxe positividade no que se refere à permanência do aluno na escola e a promoção com qualidade. Estes resultados foram frutos, em especial, de um novo olhar na prática pedagógica em relação ao processo de ensino-aprendizagem, além de uma nova organização da estrutura curricular que otimizou o tempo pedagógico e proporcionou um maior vínculo na relação professor-aluno favorecendo um maior desempenho escolar. (RELATÓRIO DA ESCOLA 2, 2008)

Esse relatório apresenta uma particularidade, uma vez que está localizada numa área industrial, a permanência do estudante na escola depende da sua permanência no mercado de trabalho local - quando o estudante é demitido do emprego ou transferido para outra unidade de trabalho, abandona a escola, na maioria das vezes, sem solicitar transferência.

Destacamos que a gestora da escola número 2 (dois), naquele ano, ganhou o Prêmio Gestão do Estado do RN, classificando-se em 6º lugar no Brasil, pelo trabalho que desenvolveu na escola, em particular para o turno noturno. Essa instituição escolar também se afiliou à Universidade Federal do RN com parceria de

projetos na área das ciências. Foi uma das escolas que mais se destacou durante os anos de 2007 e 2008.

A escola 3 (três) está localizada a 54km (Goianinha) e a escola 4 (quatro) está a 28 km da capital (Ceará-Mirim). A maioria dos estudantes que frequenta essas duas escolas é oriunda da zona rural, constituindo-se de operários e de cortadores de cana-de-açúcar, lavouras, além de mecânicos, garçons, feirantes, guias turísticos, arrumadeiras, dona de casa, frentistas, alguns vigias, e de estudantes que ainda não estão no mercado de trabalho. Uma significativa parte desses estudantes é proveniente de famílias de baixa renda, o que os leva a ingressarem, cedo, no mercado de trabalho.

As duas escolas possuem características comuns, talvez por estarem próximas de zonas canavieiras e de turismo, essas profissões citadas acima ocorrem porque a região é um potencial de canaviais e centro de turismo.

O histórico desses estudantes revelava uma trajetória de abandono escolar, com altos índices nas primeiras séries, por deficiências de aprendizagem que acumularam no Ensino Fundamental, contudo o índice de reprovação é de médio para baixo. Essa situação exigiu a concentração de um trabalho focado nas primeiras séries para evitar o abandono e a reprovação. Se os estudantes conseguem superar essa série, gradativamente o abandono e reprovação são reduzidos e os estudantes permanecem nos anos seguintes. O texto abaixo nos mostra que:

A escola por estar situada numa região canavieira, sempre apresentou um número significativo de abandono no período do corte de cana-de-açúcar na região. Ultimamente, esse quadro está mudando, inclusive a usina vem contribuindo para melhoria da escola no que se refere à doação de armários e computadores. Nossa proposta de trabalho numa reunião, decidimos centrar na oralidade, na escrita e na leitura, o que a torna interessante. Além de estar levando em conta a realidade do aluno e, que aparentemente tem evitado a evasão dos alunos. (RELATÓRIO DA ESCOLA 03, 2007).

Na verdade, os trabalhadores estudantes necessitam de estímulos e de uma escola preocupada não apenas com conteúdos, mas também com aspectos interpessoal e formação cultural. Acreditamos que a preocupação em direcionar as atividades da proposta, junto aos estudantes, para a leitura e a escrita, inconscientemente, privilegiou um dos novos paradigmas estabelecidos no modelo

de educação pensada para o séc. XXI. Ainda, podemos indicar a participação da usina canavieira contribuindo com equipamentos para a escola, o que proporciona melhor funcionamento da instituição escolar, no que diz respeito a equipamentos.

Em conversa com um professor (História) dessa escola, ele declarou que, a partir da formação que recebeu, foi possível mudar a sua prática e afirmou *Hoje, professora, estou trabalhando a Constituição Federal com meus alunos. Os meninos nunca viram uma, assim como nunca tinham pegado em leis trabalhistas, sinto que estou formando cidadãos (2008)*. O depoimento evidencia um desafio e uma descoberta, capaz de alterar o cotidiano não apenas do docente, mas também do discente, provocando uma nova forma de conduzir o ensino na sala de aula.

Os docentes desejam mudar, o que nos faz acreditar que a escola noturna pode mudar, mas também sabemos que não basta a vontade de alguns, é preciso mais, é preciso a participação de todos os responsáveis e vontade política.

Uma escola de qualidade se faz com o comprometimento de cada cidadão, inclusive do RN como principal responsável pelo ensino médio, que deve garantir condições mínimas necessárias para o funcionamento das escolas que se faz com recursos humanos e equipamentos.

4.3.2 Estudantes da região do Litoral

A escola 5 (cinco) localiza-se a 31 km (São José de Mipibú) e a escola 7 está (sete) a 11 km, ou seja, localizadas na grande Natal (São Gonçalo do Amarantes), enquanto a escola número 6 (seis) está localizada a 93 quilômetros de Natal (Nova Cruz). Os estudantes dessas escolas pertencem à classe de baixa renda, formada basicamente por agricultores, feirantes, pedreiros, trabalhadores de olarias entre outras profissões. Na sua grande maioria, são filhos de analfabetos ou semianalfabetos. O que prova que, pela primeira vez, uma geração de classe baixa chega à escola de ensino médio, proporcionado pela expansão do Ensino Fundamental.

O relatório da escola 6 (2007) aponta que *Com a proposta pretendemos enfocar os domínios da escrita e da leitura, pois os estudantes apresentam sérios problemas em relação a esses domínios.*

A escola número 7 (sete) foi construída no mesmo período da escola 2. É exclusiva de Ensino Médio com capacidade para 1.200 alunos, com recurso federal PROMED/BID/MEC. No relatório (2008) enviado, apresenta o seguinte depoimento:

Este relatório tem o objetivo de apontar as mudanças e dificuldades com o projeto noturno desde o ano de 2006. Tivemos avanços e muita vontade de desistir por iniciarmos o ano letivo sem professores de determinada disciplina, mas este fato não impediu que houvesse uma evolução e resolvemos apostar. A proposta trouxe inovações e impôs uma mudança na postura do professor e isso não é fácil, mas também possibilitou refletir sobre o ensino que vinha sendo oferecido aos alunos. Uma vez que aulas eram monótonas e não se usava os laboratórios, ou seja, aulas não atrativas, o que levava o aluno a evadir antes do término do ano. Sabemos que alunos e professores desse turno de ensino já chegam cansados e desmotivados. (ESCOLA 7, 2007, grifo nosso)

Ainda do relatório da escola número 07, podemos destacar o seguinte texto:

Agora, podemos dizer que o projeto ensino médio noturno atendeu as expectativas dos professores na tentativa de construir e organizar o ensino médio noturno mais justo, mas para tanto foram realizadas várias reuniões não só com os professores, mas toda a equipe que faz a escola que tem como meta principal a qualidade do ensino e também na consolidação da aprendizagem, pois só assim a escola estará cumprindo sua verdadeira função social. Há ainda muitos aspectos a serem conquistados, mas temos a certeza que pouco a pouco chegaremos ao que todos desejamos: uma escola capaz de atender aos anseios do jovem-trabalhador. (ESCOLA 7, 2007)

É importante esclarecer que a escola, naquele momento, atravessava problemas sérios em relação à autoestima dos docentes, pouco interesse dos estudantes, descrédito na gestão, além do entorno da escola ser bastante perigoso, o que colaborava para as faltas constantes dos educadores e estudantes.

A SEEC tomou medidas, principalmente para atender o quesito segurança da escola, e dispôs da ronda escolar, além de providenciar condução para deslocar os docentes todas as noites, o que resolveu o problema de falta de professor.

4.3.3 Estudantes da região Oeste

As escolas 8 (oito) Mossoró e 9 (nove) Açu estão localizadas respectivamente a 285 km e a 207 km de Natal, as duas estão em regiões economicamente importantes para o Estado. A primeira situa-se na região **petrolífera** do estado e a segunda num polo fruticultor. A clientela da escola é média e média baixa renda composta por trabalhadores de zona petrolífera e rurais, vendedores de feiras livres, ambulantes e do comércio local.

A escola 8 (oito) está situada em zona periférica e perigosa e traz um histórico de alto índice de abandono e de reprovação. Em 2006, os profissionais de educação, que ali trabalhavam, tinham muita preocupação quanto à situação da escola. A proposta para o ensino noturno muda o cenário da escola.

Uma reportagem realizada por um jornal local⁴⁸ sobre a mudança no ensino noturno, podemos verificar que ocorreu:

Uma melhora acentuada no rendimento escolar e na presença do aluno em sala, o que antes não acontecia, pois o ensino médio noturno sempre foi visto com desconfiança, porque do que se ensinava pouco se aprendia justamente por os alunos virem de uma jornada árdua de trabalho (GEILSON, 2007).

Ainda, na mesma reportagem, o estudante José Arileudo (2007) dá o seguinte depoimento *"Ficou bem mais fácil concluir o ensino básico. Vejo muita diferença nas notas. Eu nunca tinha tirado notas boas assim"* (grifo nosso).

Em 2008, a escola encaminhou um relatório que aponta uma nova dinâmica no seu espaço, vejamos:

A forma como estamos distribuindo as disciplinas dentro dos semestres, tem sido um facilitador para os alunos que têm uma jornada de trabalho dupla e ainda precisa conciliar o estudo. Outro ponto que vem sendo ressaltado pelo alunado, são as aulas, que na avaliação deles, se tornaram mais atrativas e menos cansativas, haja vista, que os conteúdos foram selecionados observando a importância deles na formação do aluno, bem como, a sua

⁴⁸ Jornal Gazeta do Oeste de Mossoró em 22 de julho de 2007.

aplicabilidade no seu cotidiano. (RELATÓRIO DA ESCOLA 8, 2007, grifo nosso).

É importante destacar uma tabela encaminhada no relatório de 2007, a fim de que se observasse a melhoria que ocorreu na escola. Temos que considerar que o número de estudantes de um ano para outro decresceu, mas houve uma mudança significativa em relação aprovados e reprovados.

Quadro 8 - Relação da matrícula com o número de desistentes, aprovados e reprovados da escola nº 8, localizada em Mossoró, em 2006 e 2007.

| ANO | MATRÍCULA | DESISTENTES | APROVADOS | REPROVADOS |
|------|------------------|------------------|-----------|------------|
| 2006 | 466 | 47% | 49% | 4% |
| 2007 | 360 ¹ | 41% ² | 57% | 2% |

Fonte:elaboração da própria escola.

Consideramos as observações da equipe pedagógica responsável pela organização da tabela para explicar os resultados conseguidos, de forma que:

1 - A queda no número de matrículas é explicado pela coibição de matrículas de alunos com anos consecutivos de não permanência em sala de aulas, pois os mesmos efetivavam matrículas apenas para poder usufruir do direito de obter carteira de estudante. ² - A queda na taxa de evasão só não se realizou de forma mais intensa, pois ao final do ano letivo, entre os meses de setembro e outubro, duas grandes firmas que empregavam nossos alunos, no setor do petróleo, perderam concorrências para Petrobrás ocasionando a transferência de pessoal para outros municípios gerando um cancelamento significativo de matrículas neste ano letivo. (RELATÓRIO DA ESCOLA 8, 2007, p.2)

A escola número 9 (nove) é a maior escola estadual, em termo de número de sala de aulas. Apresentava alto índice de abandono e de reprovação, esse problema fez com que enviasse um documento a SUEM/RN, em 2005, pedindo ajuda para resolver o problema, que a escola enfrentava. Esse fato acelerou a decisão da SEEC/RN em avançar na experiência para o ensino noturno, conforme já foi explicado.

O corpo discente da escola é formado por fruticultores, vendedores autônomos, pedreiros, trabalhadores de olaria, serviços domésticos, auxiliar de serviços gerais, comerciários, assistentes administrativos, entre outros. A escola em

seu projeto apresentava o desejo de diminuir o abandono, a reprovação e formar um aluno capaz de construir justiça social, articulada os conhecimentos, melhorando a qualidade de vida e preparando-os para o mundo do trabalho.

4.3.4 Estudantes da região do Seridó

A escola 10 (dez), do município de Caicó, é exclusiva de Ensino Médio. Está localizada a 269 quilômetros da capital, numa região pecuarista e algodoeira com um alto índice de desenvolvimento humano do interior e do semiárido do estado. A população escolar é composta de trabalhadores rurais, comerciários, operários, funcionários públicos e municipais. O relatório nos dá uma informação, que consideramos pertinente, vejamos:

Em dezembro de 2006, veio a grande notícia, iríamos dar início a tão sonhada elaboração da proposta. Então, de dezembro de 2006 a janeiro de 2007, abdicando de férias, da companhia da família e de descanso, passamos um mês nos fundamentando e repensando o ensino médio noturno. Foi um trabalho exaustivo, mas antes de tudo prazeroso, pois tínhamos sempre em mente que estávamos no caminho certo para realizar um velho e importante sonho, oferecer ao aluno do noturno as condições reais para concluírem o ensino médio... Voltamos para nossas casas cansados, mas com ânimos renovados e na bagagem uma certeza, que pelo menos estávamos com uma proposta real e diferenciada para trabalhar com o nosso ensino médio noturno. (RELATÓRIO DA ESCOLA 10, 2007, p.1, grifo nosso).

Consideramos o texto acima contundente pela riqueza de informações. Relatos como esse nos dão a dimensão do que foi mobilizar educadores no período de férias, o mês de janeiro, com um único objetivo: mudar o turno noturno. A escola adotou a experiência e assumiu o desafio e, dentro das suas possibilidades, fez acontecer o que foi pensado na elaboração do “Repensando o Ensino Médio Noturno”.

Inicialmente, essa escola foi a que mais apresentou resistência em aderir à proposta, mesmo após ter assinado o termo de compromisso, mas foi também uma das que vem apresentando mais resultados. Historicamente, incentiva os seus estudantes a participarem do vestibular e do ENEM. A escola se sobressai por

apresentar um alto índice de aprovação nos vestibulares da região, incluindo estudantes do noturno.

4.3.5 Estudantes da região do Centro Oeste

A escola 11 (onze) está localizada a 171 quilômetros de Natal (Angicos). Ressaltamos que a região apresenta um alto índice de analfabetismo, curiosamente foi lá, onde, Paulo Freire desenvolveu sua experiência⁴⁹. Os estudantes são de classe média baixa, oriundos da zona rural, vendedores de feiras livres e desempregados. Aqui, há uma característica diferente, pois os estudantes dos primeiros anos, na sua grande maioria, são provenientes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou vêm de um longo período de afastamento do ensino regular. A escola tem conseguido superar muitos desafios, conforme trecho do relatório abaixo:

A formação continuada, da qual participamos no total de 300 horas, durante 02 anos de nossas vidas, nos transformou em profissionais mais seguros, dinâmicos, inovadores, criativos e reflexivos e assim passamos esses sentimentos e confiança para os nossos alunos que também assumiram essa posição e tomaram para si o exemplo dos seus professores e gestores e aos poucos foram encarando essa proposta como uma chance de poder construir uma realidade melhor e mais justa para a educação deles e dos que virão após eles. (RELATÓRIO DA ESCOLA 11, 2008, grifo nosso).

A escola revela uma formação docente que proporcionou mudanças inovadoras e ambiciosas, capaz de alterar o cotidiano escolar. A escola, em seu relatório, encaminhou alguns dados para efeito de comparação: o abandono, no ano de 2006, de 30,71% baixou para 23,46%, em 2008. Sendo que a matrícula aumentou de 283 alunos para 392 matriculados no ensino médio noturno em 2007.

Segundo relatório, uma das causas do problema de abandono na região, é a procura de trabalho, pelos jovens, em outros municípios ou em outros estados. A escola também tem sido responsável, na região, por uma significativa aprovação no vestibular. Em 2009, aprovou 78 (setenta e oito) estudantes na universidade federal

⁴⁹ A repercussão da experiência de Angicos foi enorme, sobretudo pelo caráter inovador do “sistema de alfabetização”, com forte conteúdo político-ideológico, e pela rapidez com que conseguia alfabetizar (40 horas). Site de consulta <http://forumeja.org.br/book/export/html/1412>.

local, estadual e faculdades particulares, desses estudantes 08 eram do turno noturno, um caso especial.

Quando analisamos as escolas, voltamos nossa atenção para as profissões que os estudantes ocupam e de como essas profissões se repetem em cada município. Sempre foi uma constante em nove municípios o estudante da zona rural, com exceção das cidades de Natal e de Parnamirim, representados pelas escolas números 1 e 2.

As escolas que compõem a proposta do ensino noturno (2007 a 2009) comprovam que quando chamadas a participarem são capazes de operar mudanças, além de assumirem o compromisso com o que se pretende mudar, ou seja, um ensino melhor. A presença nas escolas dos técnicos da Subcoordenadoria de Ensino Médio (SUEM/SEEC), nos dois primeiros anos da execução da proposta, deu confiança e estímulo aos educadores para desenvolverem o trabalho.

Ao analisarmos o perfil dos estudantes, observamos que é composta de pessoas com baixa renda. A grande maioria, talvez, representa a primeira geração que chega ao ensino médio à procura de educação, além de que os sujeitos que compõem o ensino noturno são, muitas vezes, responsáveis por eles próprios. É interessante refletir, considerando que na educação sempre prometemos “coisas”, vejamos:

A educação é uma arte, uma técnica, uma interação e muitas outras coisas, mas é também, a atividade pela qual prometemos às crianças e aos jovens um mundo sensato no qual devem ocupar um espaço que seja significativo para si mesmos.” (TARDIF, 2002,p.182)

Segundo os comentários do autor, é pela educação que possibilitamos aos jovens um lugar significativo, temos a convicção que sem ela estaremos fazendo com que esse indivíduo seja excluído do lugar que tem direito. A Constituição Federal (1988) pactua *a educação como direito de todos*.

Ramalho, Núñez e Gauthier (2004) afirmam que pouca atenção é dispensada ao papel que os docentes desempenham em uma reformulação curricular, entretanto esses profissionais de ensino são peças fundamentais *no processo de inovação educativa, como produtores de saberes...* (2004, p.19).

Concordamos com esse pensamento, pois é notório que os relatórios revelam uma mudança de postura dos docentes, após a formação. Qualquer reformulação curricular que se deseja, a formação é crucial.

4.4 As escolas e participação dos alunos do noturno no vestibular e Enem

Quando a execução da proposta diferenciada iniciou, os educadores comentava que os estudantes do noturno *“não estavam aptos a participar do vestibular”, “não tinham interesse”* ou *“eram fracos”*. Para tentar compreender e tentar romper com esse determinismo, solicitamos então, que os educadores incentivassem os estudantes a participarem do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do vestibular, pois:

A escola, na maioria das vezes, desconsidera os conhecimentos do aluno partindo da premissa que eles nada sabem, quando na realidade cabe à escola criar estratégias para o aluno ter as condições ideais que favoreçam a apropriação de novos conhecimentos. E, a escola esquece de que o aluno do Ensino Médio Noturno traz uma rica bagagem de conhecimentos, com história de vidas... (OCEMN, 2009, p.25)

Mudar essa concepção de postura passa por um trabalho de convencimento, para tanto nos apoiamos em Bourdieu (1998) e utilizamos o capital cultural incorporado, *“às habilidades linguísticas”*. Não podíamos perder de vista que a proposta do noturno tinha o papel de mudar, de transformar o que, até então, estava estabelecido. Pensar de outra forma nos levaria outra vez a Bourdieu que nos faz refletir o espaço escolar como reprodutor e legitimador das desigualdades sociais. Acreditamos que a escola, ao longo dos anos, solidificou essa ideia, mas a proposta noturna deveria correr na contramão desse determinismo.

A equipe da SUEM/SEEC tinha a consciência de que a escola da rede estadual oferece um ensino aquém do desejado, dos custos da inscrição do vestibular, mas sabia também que desde 2005 a COMPERVE/UFRN adotava uma política mais inclusiva e acessível ampliando o número de isenção do pagamento da taxa de inscrição, de forma a possibilitar a participação de estudantes menos

favorecidos oriundos da rede pública. E, mais tarde, adotou o Argumento de Inclusão com o objetivo de estimular e de ajudar o bom estudante da rede pública, a inscrever-se nos cursos considerados de “elite”.

No que diz respeito à isenção, essa iniciativa contribuiu para dar um número maior de oportunidade aos estudantes, na conquista do sonho de ser um “estudante de uma universidade pública de prestígio” (Ramalho, 2008). Essas medidas de incentivo estimulante representaram um enorme avanço, no que se refere à política inclusiva no Rio Grande do Norte.

O êxito patrocinado pelas políticas inclusivas, institucionalmente adotadas pela UFRN, fez com que fossem elaboradas algumas perguntas sobre o que pensavam os estudantes do turno noturno sobre prestar exame para o vestibular, assim como a participação deles no ENEM e, também, acerca do incentivo que receberam e de quem.

A análise dos dados apresentou fatos significativos em relação ao estudante do ensino médio noturno, pois, ideologicamente, está marcado que esse sujeito não tem, historicamente, interesse em participar do vestibular ou ENEM.

Para auxiliar nossos estudos sobre o Ensino Médio noturno, trazemos à cena dados disponibilizados pela COMPERVE/UFRN (2011) que apresentam a participação das onze escolas envolvidas na proposta do turno noturno, no período de 2007 a 2009. Os resultados nos surpreenderam por três motivos: primeiro pelo envolvimento dos docentes; segundo pela participação significativa da maioria das escolas e terceiro pelo índice de aprovação nesses vestibulares, pois sabemos que a escola pública noturna da rede estadual apresenta deficiências no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem.

A tabela nº 11, que segue, evidencia o número de inscritos (ins), de aprovados (aprov.) e o percentual de aprovação, das onze escolas noturnas (taxa de aprov.).

Tabela 11 - Participação das onze escolas noturnas nos vestibulares da UFRN, de 2007 a 2009, de acordo como o número de inscritos, número de aprovados e percentual de aprovação.

| Escolas do noturno | 2007 | | | 2008 | | | 2009 | | |
|--|------------|-----------|----------|------------|-----------|----------|------------|-----------|----------|
| | I | A | (%) | I | A | (%) | I | A | (%) |
| E. E. Prof. Francisco Veras | 13 | 1 | 7,7 | 4 | 0 | 0 | 10 | 2 | 20 |
| E. E. Juscelino Kubitschek | 5 | 1 | 20 | 4 | 0 | 0 | 6 | 0 | 0 |
| E. E. Dom Nivaldo Monte | 9 | 1 | 11,1 | 12 | 1 | 8,3 | 15 | 0 | 0 |
| E. E. Prof^a. Calpúrnia C. Amorim | 81 | 3 | 3,7 | 26 | 4 | 15,4 | 41 | 9 | 22 |
| E. E. Gov. Dix Sept Rosado | - | - | - | - | - | - | 1 | 0 | - |
| E. E. V. José Moacir de Oliveira | 4 | 0 | 0 | 5 | 1 | 20 | 3 | 0 | 0 |
| E. .E. Interv. Ubaldo Bezerra de Melo | 35 | 4 | 11,4 | 15 | 5 | 33,3 | 28 | 2 | 7,1 |
| E. E. João Tibúrcio | 18 | 1 | 5,6 | 22 | 2 | 9,1 | 15 | 0 | 0 |
| E. E. Rosa Pignatário | 13 | 2 | 15,4 | 14 | 2 | 14,3 | 5 | 0 | 0 |
| E. E. Prof. Francisco Barbosa | 25 | 2 | 8 | 23 | 1 | 4,3 | 17 | 0 | 0 |
| E. E. Prof. Francisco Ivo | 91 | 7 | 7,7 | 44 | 1 | 2,3 | 46 | 5 | 10,9 |
| Total | 294 | 22 | - | 169 | 17 | - | 187 | 18 | - |

Fonte: COMPERVE/UFRN 2011

I=Inscritos ; A= Aprovados ; (%) = Taxa de aprovação

No ano de 2007, segundo leitura da tabela, ocorreu a participação de 294 trabalhadores estudantes no vestibular da UFRN com aprovação de 22 candidatos. Em 2008, participaram 169 candidatos com 17 aprovações e em 2009, 187 participantes com 18 aprovações. Em três anos, foi possível a entrada de 57 trabalhadores estudantes (formal ou informal) em uma instituição federal de nível superior, considerada de excelência.

Podemos observar uma participação significativa no primeiro ano de execução da proposta, que atribuímos à motivação dos professores. Nos dois anos seguintes, há uma pequena queda em relação à participação, mas um crescimento no ano de 2009.

As escolas que mais participaram no vestibular da UFRN foram escolas que já tinham uma tradição, tais como a escola estadual Francisco Ivo (Natal) que nos três anos incentivou 181 estudantes noturnos e Escola Estadual Calpúrnia Amorim

(Caicó) com 148 estudantes, seguidas das escolas Ubaldo Bezerra (Ceará Mirim) com 78 estudantes, João Tibúrcio (Goianinha) 55 estudantes e Dom Nivaldo Monte (Parnamirim) com 32 estudantes.

A escola estadual Dix Sept Rosado apresentou apenas 01 candidato em 2009, apesar de ter sido uma das escolas mais participativas na execução da proposta durante os três anos, além de a diretora declarar que, em 2008, ocorreu um número significativo de inscrição nos vestibulares onde a escola está localizada, ou seja, na Universidade do Estado do RN (UERN).

Destacamos o empenho dos educadores da Escola Estadual João Tibúrcio, pois essa escola não apresentava os critérios mínimos para fazer parte da proposta, o corpo docente não era do quadro permanente; além disso, a escola possuía um número de matrícula reduzido devido ao abandono. No entanto, a SUEM entendeu que as escolas que apresentavam um histórico de dificuldades, deveriam ser inseridas na proposta, pois as escolas com bom desempenho caminham, dispensando interferências alheias, apenas, necessitando de mais incentivos.

É importante, mais uma vez, ressaltar que os educadores são peças fundamentais nas mudanças que se desejam alcançar, não como sujeito isolado, mas como parte importante de um conjunto empenhado com o mesmo objetivo. Acreditamos que, assim, são criadas as possibilidades que tornam possível alterar a realidade. Esse envolvimento docente, com certeza, reflete no êxito que os estudantes alcançaram.

A seguir, tabela nº 12 expõe os resultados das escolas componentes de nossa amostra, considerando tanto os estudantes que frequentam os turnos diurnos quanto os do noturno. Tal tabela mostra a participação desses estudantes nos vestibulares da UFRN e os resultados alcançados de 2007 a 2009. Queremos chamar atenção para o fato de que a formação recebida pelos educadores interferiu na escola como um todo.

A tabela nº 12 nos fez notar que, nos três anos considerados para análise (2007 a 2009), houve uma variabilidade insignificativa quanto ao número de inscritos nesses vestibulares, entretanto, no que concerne à aprovação, os resultados indicam um sucessivo crescimento, tendo em 2009, apresentado uma taxa de crescimento, em relação ao início (2007) de 70,8% (estamos nos referindo ao crescimento observado de 96 aprovações, em 2007 para um total de 164, em 2009).

Esses resultados, para todos aqueles que, como nós, dedicam parte de nossas vidas, seja como professor, gestor ou técnico em Secretarias de Educação, surgem como um alento, um sopro de esperança em ver, novamente um ensino público resgatando a credibilidade e como responsável para que disseminação do conhecimento aconteça atingindo um padrão de qualidade, tão almejado por nossa sociedade.

Tabela 12 - Resultados do Vestibular da UFRN, considerando o nº de inscritos, de aprovados e os percentuais de aprovação, de 2007 a 2009, das onze escolas do RN (diurno e noturno) que aderiram à nova proposta do Ensino Médio noturno.

| Escolas | 2007 | | | 2008 | | | 2009 | | |
|--|------------|-----------|----------|------------|------------|----------|------------|------------|----------|
| | I | A | (%) | I | A | (%) | I | A | (%) |
| E. E. Prof. Francisco Veras | 29 | 1 | 3,4 | 22 | 0 | 0,0 | 26 | 2 | 7,7 |
| E. E. Juscelino Kubitschek | 9 | 1 | 11,1 | 14 | 0 | 0,0 | 13 | 1 | 7,7 |
| E. E. Dom Nivaldo Monte | 28 | 5 | 17,9 | 103 | 6 | 5,8 | 82 | 9 | 11,0 |
| E. E. Prof^a. Calpúrnia C. Amorim | 344 | 39 | 11,3 | 254 | 43 | 16,9 | 285 | 73 | 25,6 |
| E. E. Gov. Dix-Sept Rosado | - | - | - | - | - | - | 1 | 0 | - |
| E. E. V. José Moacir de Oliveira | 10 | 1 | 10,0 | 21 | 1 | 4,8 | 26 | 2 | 7,7 |
| E. E. Interv. Ubaldo B. de Melo | 94 | 6 | 6,4 | 99 | 8 | 8,1 | 102 | 14 | 13,7 |
| E. E. João Tiburcio | 46 | 5 | 10,9 | 83 | 4 | 4,8 | 82 | 6 | 7,3 |
| E. E. Rosa Pignatário | 24 | 2 | 8,3 | 29 | 5 | 17,2 | 19 | 2 | 10,5 |
| E. E. Prof. Francisco Barbosa | 35 | 3 | 8,6 | 46 | 3 | 6,5 | 51 | 3 | 5,9 |
| E. E. Prof. Francisco Ivo | 305 | 33 | 10,8 | 279 | 41 | 14,7 | 257 | 52 | 20,2 |
| Total | 924 | 96 | - | 950 | 111 | - | 943 | 164 | - |

Fonte: COMPERVE/UFRN 2011

Destacamos o desempenho das escolas estaduais Calpúrnia Amorim que, em três anos, possibilitou a entrada de 155 estudantes da rede pública na UFRN, seguida da escola Francisco Ivo Cavalcanti com 126 estudantes aprovados. É inegável, o trabalho importantíssimo da equipe escolar junto aos estudantes.

Os percentuais da tabela nº 13, a seguir, apresentam outro dado importante no que se refere ao estudante do noturno e estão associados quanto à sua participação no processo seletivo para o acesso ao ensino superior de uma IES.

Tabela 13 - Pretensão dos estudantes quanto à participação do vestibular da UFRN, das onze escolas do ensino Médio noturno do RN, de 2007 a 2009.

| Pretensão de participar do vestibular da UFRN | Nº de participantes | (%) |
|--|----------------------------|--------------|
| Sim | 236 | 85,5 |
| Não | 40 | 14,5 |
| Total | 276 | 100,0 |

Fonte: Levantamento de dados primários em 2009.

Os estudantes consultados têm a pretensão de se submeter ao vestibular, ou seja, 85,5% que representam 236 estudantes, apenas 14,5% responderam que não pretendiam prestar vestibular, esse percentual representa 40 estudantes.

Desse universo pesquisado, é importante ressaltar que os estudantes do noturno, a despeito das condições a que são submetidos, também pretendem continuar sua caminhada de estudos formais rumo à universidade.

Com base nesses resultados, inferimos que a proposta noturna parece ter sido uma das responsáveis pela participação desses trabalhadores estudantes no vestibular, uma vez que muitas das escolas que aderiram à proposta começaram a trabalhar com aulões aos sábados como parte das atividades de complementação.

Se por um lado, na formação dos docentes, não se dedicou muita atenção ao vestibular, o ENEM sempre esteve na pauta das formações, pois esse exame apontava para a necessidade de mudanças em relação ao novo modelo de ensino para escola média. Os educadores foram provocados a refletirem sobre os resultados oficiais do ENEM em relação ao nosso Estado, em especial nas escolas onde atuavam. Tais dados, incomodamente, mostravam resultados poucos significativos que denunciavam uma atuação pífia dos estudantes de ensino médio, oriundos da escola pública sob a tutela do governo estadual. Esses resultados ainda sugerem que o docente não está ensinando os seus estudantes a desenvolverem atividades considerando a matriz do ENEM.

Tanto à aprovação no vestibular quanto à vontade de prosseguir os estudos, atribuímos a maior parte do êxito aos professores, pois houve um esforço nos momentos de formação para incentivar os estudantes a prestarem exame não só no ENEM como também no vestibular, se o desejassem, mas para isso seria necessário que tivessem as condições mínimas asseguradas.

Os resultados apresentados anteriormente apontam que escolas de ensino médio noturno, cujos sujeitos são comprometidos e se sentem valorizados e motivados, podem ser capazes de gerar bons frutos quanto ao conhecimento escolar de seus estudantes, acarretando com isso a promoção de maior justiça social para a classe de trabalhadores estudantes.

A seguir, os resultados revelam outra fase e nos mostram a respostas dos estudantes partícipes de nossa amostra, quando questionados sobre suas pretensões acerca de sua participação no ENEM. No questionário desses estudantes, a primeira pergunta é sobre receber estímulos para participarem do ENEM.

A tabela nº 14, que segue, traz os resultados dessa questão. Podemos perceber, ao examiná-la, que há uma predominância daqueles estudantes que recebem estímulo e quem recebe, mas com predominância para quem é estimulado a participar do exame nacional do Enem. Apresentamos os resultados da tabela nº 14.

Tabela 14 - Opinião dos estudantes que cursavam o ensino médio noturno nas onze escolas públicas do RN, quanto aos estímulos recebidos para participarem do Enem em 2009.

| Estímulos recebidos pelo estudante | Nº de participantes | (%) |
|---|----------------------------|--------------|
| Sim | 176 | 63,8 |
| Não | 100 | 36,2 |
| Total | 276 | 100,0 |

Fonte: Levantamento de dados primários em 2009.

A tabela nº14 apresenta que 63,8% dos estudantes que responderam ao questionário, afirmaram que receberam incentivos para participarem do ENEM, enquanto 36,2% revelaram que não receberam incentivos.

Outro aspecto que exploramos constituiu em saber a origem de alguma possível influência pessoal que, de alguma forma, tenha incentivado a participação dos estudantes no Enem. Dos 276 estudantes que responderam ao questionário, apenas 199 responderam a essa questão; o restante (77 estudantes) deixou de responder. A tabela nº19 e gráfico nº 16, seguintes, trazem as informações a esse respeito.

Tabela 15 - Origem do incentivo recebido pelo trabalhador estudante, para participar do ENEM, em uma amostra de 276 estudantes de Ensino Médio noturno, das onze escolas noturnas do RN, em 2009.

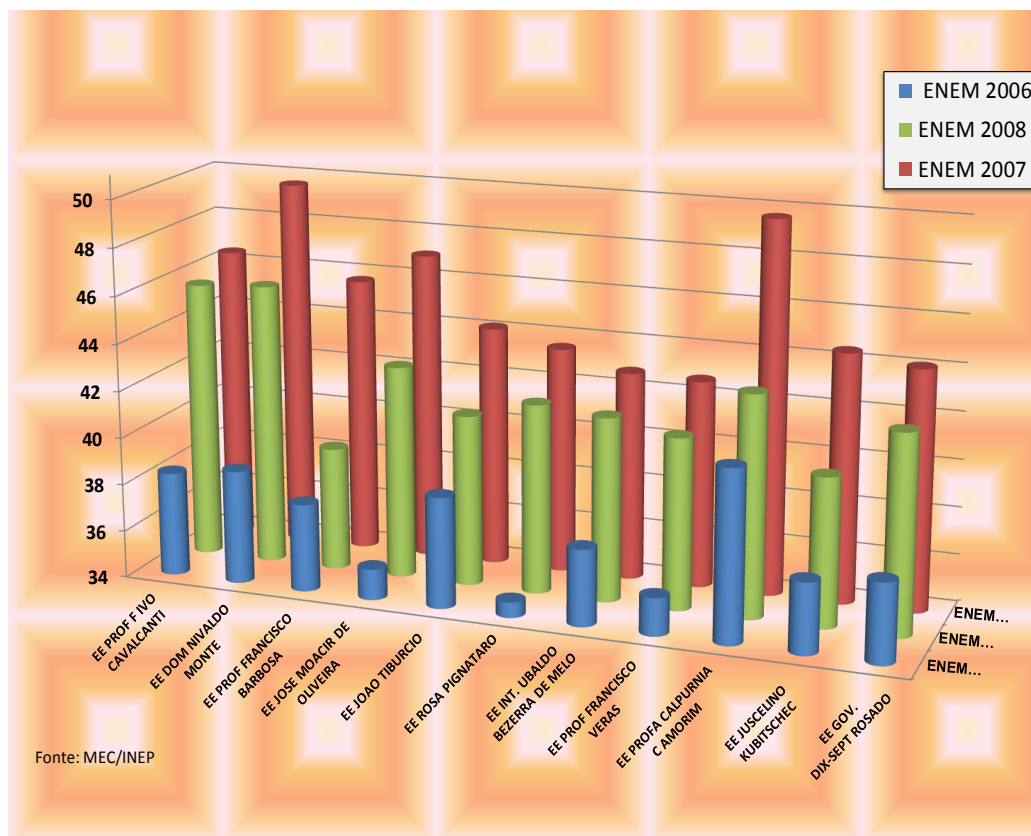
| Incentivo | Nº participantes | (%) |
|---------------------------|-------------------------|--------------|
| Amigo | 25 | 12,6 |
| Família | 63 | 31,7 |
| Gestor | 22 | 11,1 |
| Professor | 89 | 44,6 |
| Não respondeu | 5 | |
| Total de respostas | 199 | 100,0 |

Fonte: Levantamento de dados primários em 2009.

Sob um olhar analítico, os resultados expostos por meio dessas ferramentas estatísticas tornam-se visíveis que 44,7% dos trabalhadores estudantes manifestaram que foram incentivados pelos professores, 31,7% afirmaram ter recebido incentivo dos familiares e, para 20% desses estudantes, o incentivo veio de amigos ou gestores. Com esses resultados, podemos inferir o quanto é marcante o papel do docente do ensino médio noturno, pois ele muitas vezes desempenha também a função familiar, ou seja, de orientar o estudante. Enfatizamos que grande parte desses estudantes, é responsável por eles próprios e o professor é a referência.

A seguir, apresentaremos um gráfico geral da participação das escolas do ensino noturno no ENEM, nos anos 2006, 2007 e 2008. Esclarecemos que o gráfico foi elaborado pela Subcoordenadoria de Avaliação (SUAVE, 2010) a partir de dados INEP. Convém destacar que, nesses três anos, a maior participação dos estudantes foi em 2007; tal fato corrobora com a ideia de que é fundamental o acompanhamento de ações desenvolvidas na escola pelo órgão central, no caso a SUEM/RN.

Gráfico 11 - Resultados da participação dos trabalhadores estudantes, das onze escolas do Ensino Médio noturno do RN, no ENEM de 2006 a 2008.



Fonte: SUAVE/ATP/SEEC 2009

Os dados apresentados possibilitam fazer algumas leituras como:

- É possível observar que, em 2006, a participação, no Enem, dos estudantes das onze escolas de ensino noturno, foi baixa. O destaque fica para Escola Estadual Calpúrnia Amorim de maior participação.
- Em 2007, destacamos um crescimento na participação de todas as onze escolas, no ENEM. Principalmente, das escolas Dom Nivaldo Monte, Francisco Ivo Cavalcanti, José Moacir e Calpúrnia Amorim.
- Em 2008, é possível observar uma queda em relação ao ano de 2007, mas um desempenho superior ao ano de 2006. É importante destacar que as formações para os docentes e as visitas às escolas naquele ano foram mais espaçadas. Isso, muito provavelmente, contribuiu para essa queda no que diz respeito à participação do estudante.

Os resultados que apresentamos nos fazem refletir acerca da importância de assessoramento às escolas, especialmente quando estas passam por um processo

de mudança, sob a tutela de um órgão central. Por conseguinte, a leitura que fazemos diante da realidade descortinada, por esses dados estatísticos, é que escolas submetidas a processos de transformações que têm interferência relevante na prática pedagógica necessitam de atenção redobrada.

4.5 Reorganização curricular para as escolas onze escolas noturnas

A reorganização da proposta curricular foi pensada a partir do ideário dos documentos oficiais, principalmente das DCEM (1998). Os educadores optaram por um currículo não excludente, mas contextualizado, que deveria estabelecer relação dialética e dialógica entre a história de vida, do social, do político e do cultural dos sujeitos, de forma que pudesse ser criado e recriado, ou seja, um currículo flexível que transpusesse as dificuldades de aprendizagem:

Uma das principais causas da dificuldade de aprendizagem dos alunos é o fato de que eles não veem significado naquilo que é ministrado em sala de aula. Além de não saberem o porquê de se estudar determinados conteúdos, uma vez que esses não fazem sentido e nem estabelecem pontes entre escola e a vida deles fora da escola. (OCEM, 2009, p.30)

Ao sinalizar para esses aspectos, há uma tentativa de ruptura do que está prescrito na tentativa de alcançar o estudante para quem o currículo é construído. O desenvolvimento do currículo, na prática do cotidiano da instituição escolar, e as atividades complementares tentaram dialogar, complementar-se e reforçar-se mutuamente, contribuindo de modo mais eficaz e significativo considerando a construção e reconstrução do conhecimento, dos conceitos, valores, hábitos que uma sociedade estabelece democraticamente ao considerá-los necessários para uma vida mais digna, mais ativa, autônoma e democrática, conforme apregoa a educação para o séc. XXI

Apple (2002) considera que vemos as escolas como um espelho da sociedade, especialmente no que se refere ao currículo oculto. Para ele, o currículo oculto tende a focalizar as relações sociais escolares no processo de reprodução

social e na maneira de transmissão do conteúdo, é o currículo de conteúdo que valida o currículo oficial.

Contudo, o autor afirma que, apesar desse processo ideológico e hegemônico que domina o espaço educacional, as instituições educacionais podem ser mais humanas e educativas:

Numa sociedade democrática, nenhum indivíduo ou grupo de interesses pode reivindicar a propriedade exclusiva do saber e dos significados possíveis. Da mesma forma, o currículo democrático inclui não apenas o que os adultos julgam importante, mas também as questões e interesses dos jovens em relação a si mesmos e a seu mundo. Um currículo democrático propõe aos jovens que abandonem o papel passivo de consumidores do saber e assumam o papel ativo de “elaboradores de significados”. (APPLE, BEANE, 2001, p.29 e 28)

Aqui, a ideia de trabalho está associada ao desenvolvimento de competências que podem oferecer aos sujeitos condições de trabalho e geração de renda. Se quisermos incluir e diminuir injustiças, é fundamental a construção de uma proposta diferenciada (curricular) que entenda às necessidades do trabalhador estudante, considerando as particularidades e anseios, especialmente para aqueles que buscam, a escola como ascensão pessoal, assim:

A estrutura curricular diferenciada em conteúdos e carga horária pode ser uma proposta que contemple heterogeneidades, de acordo com as especificidades identificadas. A elaboração da proposta curricular deve ser buscada como um projeto coletivo, com envolvimento de todos os professores, pedagogos, alunos e direção trabalhando de forma integrada. (OLIVEIRA, 2010, p. 287)

O esforço intelectual que empreendemos nesta tese reiteradas vezes, gira em volta da proposta diferenciada curricular implementada nas onze escolas de 2007 a 2009, algumas questões quanto à construção, implementação como:

Em que contexto desponta a ideia da construção de uma proposta curricular de Ensino Médio Noturno? Seu processo de implementação traz alguma interferência na escola/na sala de aula? Que resultados, esperamos quando investimos na elaboração e execução de uma proposta curricular buscando enfrentar os enormes problemas, historicamente instalados no referido nível de ensino?

Para melhor compreensão desses questionamentos, observamos o contexto, o processo e os resultados em que aconteceu a construção, o processo e os resultados da proposta diferenciada, conforme segue no quadro nº 9:

Quadro 9 - Sintetiza a “trajetória de vida” da proposta curricular diferenciada desenvolvida em onze escolas do RN que estamos a analisar, 2007 a 2009.

| Contexto | Escolas com um índice de evasão 23,6; Solicitação de ajuda de uma escola; Divulgação e convite às escolas a participarem do projeto. |
|-------------------|--|
| Processo | <div data-bbox="858 680 1011 712">Na escola:</div> <div data-bbox="612 719 1262 860">Formação e planejamento dos educadores; Flexibilização da carga horária e do currículo; Implementação e acompanhamento; Monitoramento nas escolas</div> <hr/> <div data-bbox="842 904 1027 936">Sala de aula:</div> <div data-bbox="724 943 1145 1010">Duração do tempo das aulas; Incentivo/interação.</div> |
| Resultados | <div data-bbox="437 1055 1433 1234">Diminuição do abandono, da reprovação e da evasão; Maior participação dos estudantes na escola, nos exames do Enem e do vestibular; Maior aprovação na escola; Satisfação dos educadores e dos estudantes trabalhadores.</div> |

Fonte: Elaboração própria, 2011.

4.6A análise das proposta diferenciada para o Ensino Médio Noturno

A análise visa identificar os significados, as proposições e as ideologias que subjazem aos conceitos da proposta diferenciada para o ensino médio noturno (OCEMN/RN, 2009) que ao ser folheada apresenta forte ligação com a legislação como a Lei, nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (1998) e, principalmente, os PCNEM (2000), ou seja, há uma aceitação das perspectivas teóricas apresentadas nesses documentos pelos educadores.

Na leitura dos documentos (a proposta diferenciada, relatórios e questionários), evidencia-se uma intensa afiliação e envolvimento por parte dos educadores na elaboração coletiva da proposta. Acreditamos que esse fato está associado à autoria, pois cada educador, de alguma forma, deixou sua marca no

documento, vejamos a declaração do docente na qual é possível identificar a ideia de pertencimento.

Os fundamentos teóricos e metodológicos são uma tentativa de apoiar-se na concepção de sociedade, de homem, de educação e de aprendizagem; no entanto, apresentam fragilidade e não respondem ao proposto, uma vez que os conceitos aparecerem de forma superficial, mas nem por esse motivo perde a força. Há também um esforço dos elaboradores em integrar ciência, cultura e trabalho, mas não há orientação de como fazê-lo.

A proposta diferenciada também se baseia na organização por área do conhecimento, com a Base Nacional e a Parte Diversificada, conforme os princípios básicos dos PCNEM (2000): a interdisciplinaridade e a contextualização, além de sugerir a construção do conhecimento no interior da escola como uma relação triangular: conhecimento historicamente produzido pela humanidade; conhecimento formado por meio da experiência pessoal que o estudante traz da própria vida; e o docente como mediador desse diálogo entre diferentes discursos que se confrontam e se complementam. A ideia de trabalhar considerando a área de conhecimento ainda está, intrinsecamente, ligada ideia disciplinar, mas é relevante a convicção que emana do documento de um trabalho interdisciplinar. É possível verificar esse fato na seguinte afirmativa *É uma maneira de dialogar com professores de outras disciplinas e promover o fazer interdisciplinar.* (DOCENTE, Nº7)

Apesar de alguns equívocos conceituais, é possível observar que algumas disciplinas inseridas nas áreas de conhecimento sugerem capacidade de raciocínio crítico, de aplicação e de análise.

Essa análise nos leva a refletir sobre a complexidade que perpassa na elaboração de um documento dessa envergadura capaz de alterar não apenas a vida da instituição escolar, mas também dos sujeitos que a construíram e os que são submetidos a ela.

Na interpretação dos dados, buscamos analisar também as questões levantadas pela própria pesquisa. A interpretação das significações que contemplam os conceitos analisados, a consonância entre o sentido das proposições lançadas e sua respectiva teorização, as tendências e ideologias implícitas e explícitas no conteúdo da proposta.

Partindo do pressuposto da versão da proposta de 2009, realizamos esse processo, orientado pelo referido marco, com o objetivo de entender a totalidade dos

conceitos que ela própria aponta como necessário. Tal compreensão nos permitiu evidenciar os limites presentes na abordagem teórica do documento, devido ao insuficiente aprofundamento.

No entanto, é importante destacar que a análise dos dados revela que dos 85 educadores que responderam ao questionário aplicado em 2009, 100% afirmaram que foi importante a fundamentação teórica recebida nos seminários de formação para implementação da proposta curricular, além de considerarem o planejamento escolar como essencial, apesar de alegarem que a hora destinada ao planejamento, muitas vezes, é desviada das questões pedagógicas para as questões administrativas.

Quando perguntado a esses educadores, se, para eles, a proposta “atendia as suas expectativas” as respostas foram as seguintes:

Tabela 16 - Posição do professor nas escolas que aderiram a proposta diferenciada, quanto ao atendimento curricular às suas expectativas, de 2007 a 2009.

| Posição do professor | Nº de professores | (%) |
|--|--------------------------|------------|
| Não atende as expectativas | 1 | 1,2 |
| Em parte atende as expectativas | 22 | 25,9 |
| Sim atende as expectativas | 59 | 69,4 |
| Não respondeu | 3 | 3,5 |
| Total | 85 | 100,0 |

Fonte: Levantamento de dados primários, ano de 2009

A tabela nº 16 revela que 69,4% dos docentes (59 docentes) que responderam ao questionário, manifestaram que a proposta para o ensino noturno diferenciado atende as expectativas. Já 25,9% (22 docentes) responderam que atende em parte, enquanto 1,2 % (01 docente) não atende e 3,5% (03 docentes) não responderam.

É possível inferir, também, após a leitura dos dados estatísticos, que a mudança curricular criou ótimas expectativas e podemos considerá-la como exitosa. Associando esses dados à proposta diferenciada, observamos que a metodologia empregada está direcionada para privilegiar aspectos interdisciplinares e contextualizados nas atividades desenvolvidas em sala de aula e sugere a pedagogia de projeto como caminho. Essa opção de trabalho possibilita maior

integração entre os educadores e os estudantes, o que consideramos um aspecto muito importante no documento.

Ainda, na proposta, podemos identificar novas abordagens e mudanças, que nos parecem importantes e essenciais, uma vez que há uma preocupação com os sujeitos a quem é destinada, além de apontar solução para o ensino noturno sem ser uma política compensatória, no sentido de privar o trabalhador estudante do direito de aprender.

Quando perguntamos aos trabalhadores estudantes sobre a importância da proposta, obtivemos o seguinte resultado, conforme a tabela nº 21 a seguir.

Tabela 17 Percepção do trabalhador estudante quanto à importância da mudança provocada pela proposta curricular diferenciada, nas onze escolas públicas de Ensino Médio do RN, em 2009.

| Percepção do trabalhador estudante | Nº participantes | (%) |
|---|-------------------------|--------------|
| Sim, a mudança foi importante | 230 | 83,3 |
| Não, a mudança não foi importante | 46 | 16,7 |
| Total de respostas | 276 | 100,0 |

Fonte: Levantamento de dados primários em 2009.

De acordo com a tabela nº 17, dos 276 trabalhadores estudantes que responderam a questão, 230 sujeitos afirmaram que a mudança foi importante o que representa 83,3%, mas para os 46 estudantes (16%7) restantes a proposta não aparece como importante. Esse resultado apresenta-se como muito positivo, pois nos três anos de execução da proposta parece que as dificuldades foram sendo vencidas tanto pelo professor quanto pelo estudante.

Apresentaremos, a seguir, algumas respostas de estudantes que compreenderam a proposta como fonte de importante mudança para ele. Após, a leitura das respostas, selecionamos algumas que nos dão subsídios para compreender de que forma a mudança ocorreu na vida escolar desses sujeitos. Nomearemos os estudantes, conforme a ordem numérica que aparece no questionário.

Trabalhador estudante 4: *porque eu tenho mais tempo para estudar estas matérias.*

Trabalhador estudante 7: *Estudo mais as matérias que tenho dificuldade. Fica até melhor para fazer as provas e não tem condições de fazer uma em cima da outra.*

Trabalhador estudante 42: *Porque muitas pessoas trabalham e isso ajuda para que eles estudem à noite.*

Trabalhador estudante 60: *No começo foi difícil para se adaptar, mas agora está excelente espero que ao longo dos anos só possa melhorar mais e mais.*

Trabalhador estudante 97: *Porque esse método de ensino é inovador.*

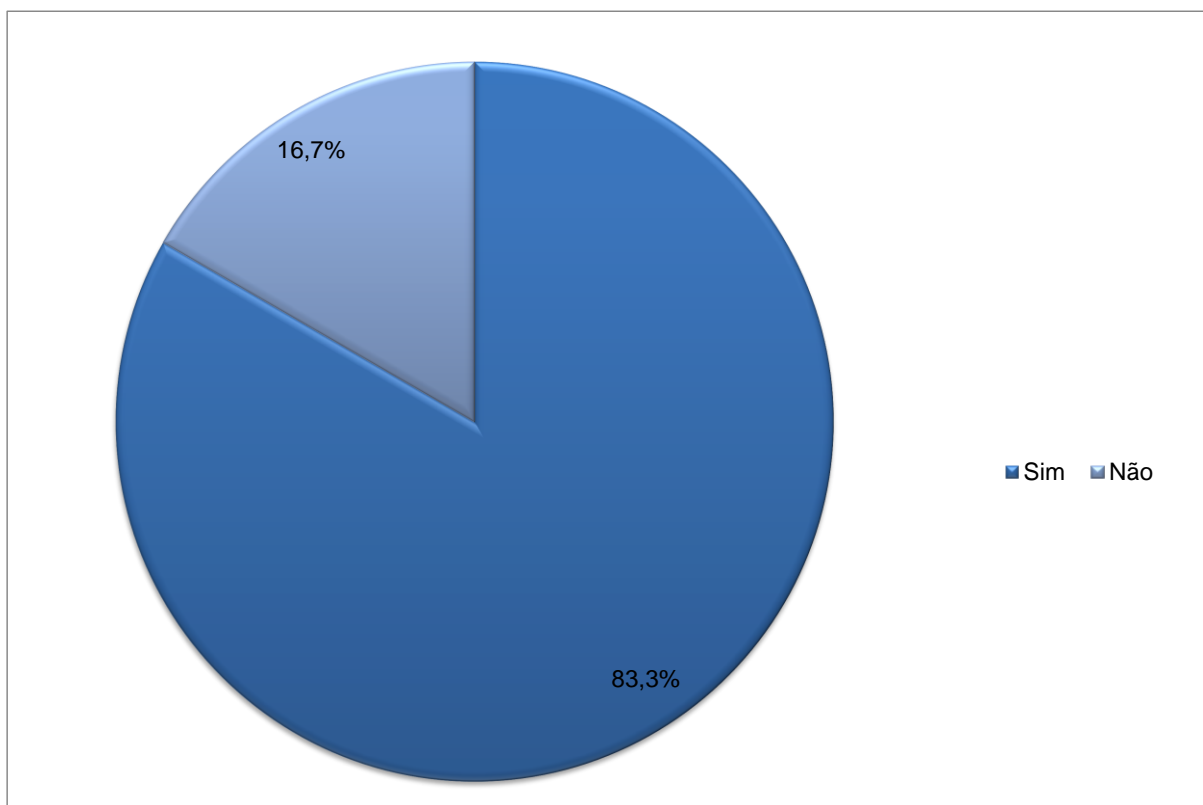
Na declaração de cada um desses estudantes, fica evidente que a proposta diferenciada aparece como um avanço, capaz de interferir sobre a realidade da escola noturna e modificá-la, principalmente na afirmação do trabalhador estudante nº 13 quando declara: *Eu não tinha mais vontade de estudar, mas esta mudança me ajudou a gostar.* É muito importante compreendermos o que subjaz por trás de uma declaração dessa natureza, por um lado aparece falta de vontade de estudar, talvez pelo fato de a escola não ser, suficientemente, atrativa e, por outro lado, temos uma mudança que propiciou a volta do gosto pelo estudo:

Enquanto a escola permanecer organizada segundo a lógica temporal vigente, característica do modelo de organização seriada, ela será incompatível com a realidade de milhares de jovens que nela estão inseridos e que tentam conciliar a necessidade de sobrevivência com seu desejo incessante de estudar. (OLIVEIRA, 2004, p.177)

O texto acima, nos traz a convicção que temos que desconstruir a organização da escola noturna, pois o modelo que temos diverge da realidade dos jovens e adultos que procuram essa escola.

No gráfico nº 12 apresentamos como os estudantes sentem a mudança no turno noturno.

Gráfico 12 - Percepção do trabalhador estudante quanto à importância da mudança provocada pela proposta curricular diferenciada, nas onze escolas públicas de Ensino Médio do RN, em 2009.



Fonte: Levantamento de dados primários, ano de 2009.

Como podemos observar, 83,3% (230 dos estudantes) responderam sim ao questionário e 16,7% (40 estudantes) responderam não. É importante trazer ao debate, também, algumas respostas de trabalhadores estudantes que responderam que a proposta não foi importante. Nomearemos os respondentes de acordo com o número de seu respectivo questionário:

Trabalhador estudante 15: *ficou bem mais corrido o ensino;*

Trabalhador estudante 32: *as atividades são muito próximas umas das outras;*

Trabalhador estudante 45: *é muito corrido os alunos se esforçam ao máximo para entregar os trabalhos em dia;*

Trabalhador estudante 89: *porque são duas aulas por dia;*

Trabalhador estudante 100: *por que isso tudo é muito diferente para quem não está acostumada;*

Trabalhador estudante 114: *porque são poucas aulas.*

De modo geral, ao analisar as respostas com relação a não importância da mudança, considerando a proposta como referência, houve quase que o mesmo sentido. Aqui, procuramos pinçar aquelas mais significativas. Observando-as, é possível identificar uma preocupação com o fator tempo e a quantidade de aulas; entretanto, sabemos que a qualidade do ensino não passa pela quantidade de horas aulas, mas com a forma da aprendizagem se dá para os sujeitos.

Se desejarmos atender às necessidades do trabalhador estudante, temos que pensar no rompimento do modelo que norteia o ensino noturno, uma vez que pela dificuldade de acompanhar o programa estabelecido para o diurno, acabam por abandonar a escola, como, por exemplo, uma carga horária com 3.000 mil horas (em três anos), implica que o estudante entraria às 19 horas e sairia às 23 horas, o que significa quatro horas por noite. Além de uma equiparação com o diurno, estudos apontam que:

A experiência demonstra fartamente que o aluno trabalhador não consegue chegar à escola às 19h e tem de deixá-la, no máximo, às 22h30, sob pena de ficar sem condução para retornar para casa ou de ser alvo de violência com que convivemos nas grandes cidades. (GREGÓRIO, 2004, p.183)

Esses aspectos fizeram com que os educadores adotassem uma proposta com características diferentes, assegurando eficiência e redução do abandono.

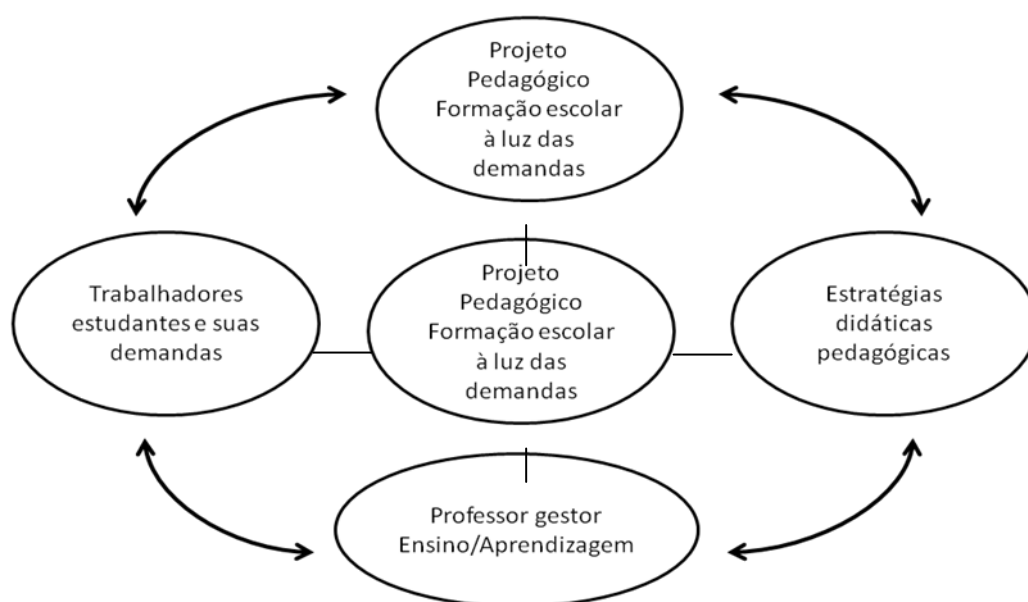
No quesito avaliação, há uma indicação para um processo contínuo, diagnóstico, formativo e processual, mas a orientação é geral. Para o trabalhador estudante 39, ele considera que a mudança e forma como foram realizadas as avaliações *Motiva o aluno a ir para a escola porque a avaliação é todos os dias*. Segundo o documento orientador, *“A avaliação terá por funções principais, regular e otimizar o processo ensino-aprendizagem, com o objetivo de contribuir para a melhoria do aprendizado do aluno e do ensino do professor”* (OCEMN, 2009, p.37).

A nossa análise indica que mesmo, apresentando fragilidades, a proposta surge como uma alternativa diferente nos quesitos de organização da escola, curricular, carga horária, assim como redução do índice de abandono e maior aprovação, entre outros. Acreditamos que o documento cumpriu a finalidade *mor* por representar um momento histórico onde os educadores foram responsáveis por elaborar coletivamente o que consideram uma política pública própria da SEEC/RN. *Portanto, devemos ter o compromisso de torná-la viável, no sentido de promover*

uma educação inclusiva aos trabalhadores estudantes, tornando real um diferencial para ensino médio regular noturno.

A proposta para o ensino noturno foi e é um grande desafio para todos nós. O fluxograma a seguir, representa o movimento que foi necessário para desenvolver e sustentar a proposta diferenciada, em funcionamento, nas escolas. Qualquer reformulação que a proposta venha sofrer, acreditamos que se deve considerar o disposto no fluxograma abaixo:

Figura 5 - Movimento necessário para desenvolver a proposta do Ensino Médio Noturno, do RN, em 2007 a 2009.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados primários, ano de 2010

Após essa reflexão, retomamos os questionamentos que nos impulsionaram neste trabalho e, tentaremos respondê-los de acordo com o que foi vivenciado, pesquisado. O primeiro questionamento trata de:

Esses professores estão preparados para responder às demandas de uma proposta dessa envergadura? Inicialmente, os educadores envolvidos na proposta não estavam preparados para as demandas da proposta, no que se refere à fundamentação teórica, mas traziam com eles a experiência de vida, a prática da sala de aula e a vontade de mudar. Os primeiros seminários foram configurados por muitas dúvidas, descréditos em relação ao órgão gestor (SEEC), além de se caracterizarem como mais um desafio a ser vencido. Então, ficou a certeza que qualquer proposta de mudança deveria considerar, inicialmente, a formação docente

precisa nascer das necessidades formativas dos docentes envolvidos e manter o diálogo com os educadores. É importante considerar que não só o desenvolvimento profissional, como também o desenvolvimento pessoal do docente, é constituído a partir do contexto histórico e social da vivência que é transformado em saber da experiência.

Ao longo do trabalho, refletimos sobre as políticas educacionais que não tratam e não têm uma política específica para o ensino noturno, assim como orientação adequada para lidar com o jovem e o adulto trabalhador, material didático e infraestrutura apropriada à realidade para esse turno de ensino.

Acreditamos que não se pode dissociar a prática da teoria, conforme os documentos oficiais, levando em consideração a fragilidade teórica que se referencia nas didáticas específicas, como os saberes profissionais, a experiência profissional entre outros. Maior atenção foi dada aos educadores, uma vez que as mudanças só ocorreriam se eles se sentissem como parte do processo, pois sabemos que, na maioria das vezes, trabalham influenciados por fatores diversos que passam desde ao excesso de estudantes nas salas de aula até a falta de políticas de formação continuada que contribuam com o desenvolvimento profissional dos educadores, pautadas pelas necessidades formativas (RAMALHO; NÚÑEZ, 2004).

Trataremos, agora, do segundo questionamento. Como a instituição educativa (gestores e demais profissionais) pode (re) organizar-se para responder à formação necessária do trabalhador estudante? Para entender a viabilidade da reorganização, foi necessário discutir o currículo a partir dos documentos oficiais (LDB nº 9.394/96, DCEM de 1998, PCNEM de 2000 e OCEM de 2006) e as possibilidades que são permitidas dentro da legislação. É necessário frisar que as políticas educativas não são destinadas à escola regular noturna e o que vemos, ao longo do tempo, é uma repetição do currículo do diurno para o noturno. Para modificar o habitual, é necessário um olhar diferenciado para se escapar do imaginário dominante e romper com o determinismo secular que vem marcando a escola noturna, que surgiu para responder as necessidades de alfabetização de adultos há mais de um século.

A LDB, no seu Art. 23, permite flexibilização na organização curricular nos modos de pensar o tempo e trajetória escolar do estudante, conforme exposto neste trabalho. O proposto, então, foi desenvolver um currículo a partir de projetos semestrais que permitiria maior interação entre os próprios educadores e estudantes, e também contribuiria para aprendizagem criativa e estimulante sem

perder de vista a realidade do trabalhador estudante, além de a escola reorganizar-se abrindo suas portas a esse sujeito, ou seja, laboratórios de informática e das ciências, biblioteca e a participação em amostras científicas. Diante dos resultados podemos afirmar que a escola pode se reorganizar sem ferir a legislação educativa.

Terceiro questionamento

Que currículo é mais adequado à realidade desse estudante, mais flexível nos moldes propostos pelos documentos oficiais?⁵⁰ O que ensinar? Um currículo necessário para atender o trabalhador estudante tem que considerar a experiência cotidiana desses sujeitos. Um trabalhador formal ou não formal não é um sujeito ignorante da vida, ele acumulou, ao longo da sua trajetória de vida, saberes experienciais, trata-se, então de vincular esses saberes aos saberes teóricos ampliando, assim, as mudanças e as suas perspectivas. Como ensinar? Como vimos discutindo, não apenas com as experiências teóricas, mas, sim, com implicações empíricas ou experienciais (projetos de trabalhos) como os pensados por Gramsci, permitindo passar da palavra ao mundo, do livro texto a leitura da realidade, dito de outra forma do texto ao contexto. O próprio contexto é o que permite gerar ocasiões de oportunidades (aprendizagens).

O sujeito não é passivo à sua aprendizagem, é ativo (trabalhador), a realidade intervém na sua realidade, a transmissão do conhecimento não se dá de forma vertical, mas na forma horizontal, ou seja, é dialógica. O trabalhador estudante é *produtor da sua própria existência, como responsável pela aquisição de uma competência específica esperada para o exercício pleno da cidadania*. (CARVALHO, 1998, p.87)

Quarto e último questionamento

Que perfil de docente é necessário para formar o estudante do noturno? Como atuam nas escolas públicas estaduais noturnas? Inicialmente, devemos pensar que um docente, para formar alguém, tem de formar primeiro a si mesmo, isso supõe estar aberto tanto às mudanças externas quanto às internas o que não é fácil, o que exige uma mudança de mentalidade. Este processo de aprendizagem é permanente e contínuo, significa trabalhar sempre desde a cultura da pergunta ao sentido de pôr em crise o questionamento da sua própria realidade.

⁵⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, Resolução nº 03/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999).

A formação docente tem implicações para o docente que deve pensar em si mesmo como cidadão a serviço de outros cidadãos, o que significa dizer um trabalhador docente a serviço de outros trabalhadores estudantes. Acreditamos que essa formação seria a solução de muitos entraves na educação para o noturno. Como atuar? É necessário repensar e planejar suas práticas num projeto político pedagógico que responda e incorpore a sua própria formação em condições laborais em seu tempo de trabalho, pois o trabalho de um docente consiste em educar e formar, por sua vez, ele também tem de se educar e formar-se.

Ao tentar responder aos questionamentos neste trabalho, apresentamos possibilidades de reflexão e de saídas. Contudo, não podemos esquecer que as mudanças pelas quais o mundo vem passando ocasionou e ocasionará sempre outras reformas e, estas, por sua vez, obrigam os sistemas educacionais a reorganizar-se para atender as exigências impostas pelas mudanças e as exigências impostas pelos organismos internacionais, contudo os educadores continuam não sendo preparados para desenvolvê-las, logo não há o pertencimento.

4.7 O reencontro com as onze escolas

Após quase três anos sem encontros com as onze escolas, queríamos saber como estava o turno noturno. Para isso, foi necessário organizar um seminário de dois dias no final de maio (2012). A despeito da aparente ausência da SEEC/RN, as escolas continuaram executando as atividades de antes, mas com menor intensidade, pois revelaram que:

- faltou acompanhamento pedagógico da SEEC/RN e das DIREC;
- faltaram recursos financeiros para o desenvolvimento dos projetos da semestralidade;
- as escolas foram incluídas no ProEMI, em 2010, como foi prometido (atualmente todas fazem parte do ProEMI);
- a falta de professores provoca transtorno, pois trabalham por blocos de componentes curriculares e na semestralidade.

O seminário envolveu 120 educadores (gestor, docente, parte administrativa da Secretaria Escolar e coordenadores pedagógico da escola e DIREDE) e onze técnicos da Secretaria de Educação (SUEM, SOINSPE, CORE, CODESE).

O foco das discussões foi à avaliação da proposta diferenciada e das necessidades para um bom trabalho. Como estratégia para o funcionamento efetivo da proposta do EMN, os docentes das onze escolas ressaltaram os pontos que consideram importantes, conforme itens abaixo.

4.8 Unidade a Proposta é preciso:

- organizar momentos sistemáticos de estudos que envolva a equipe da SOINSPE – Observou-se que não há unidade na escrituração das escolas, quanto à vida escolar do estudante, bem como disponibilizar as escolas toda a legislação vigente no Estado;
- retomar as formações para as escolas pioneiras da proposta diferenciada, como estratégia para fortalecer a prática pedagógica e favorecer demais adesões;
- encontros planejados por semestre e realizados em dois dias, assim não comprometem o funcionamento da escola, na ausência do professor, do gestor e da equipe pedagógica.

Para envolver a comunidade escolar na proposta, deve-se considerar que

- a escola é um espaço de aprendizagem mútua. Todos os envolvidos devem compreender o objetivo da proposta e participar das atividades pedagógicas e administrativas. Deverá ser estendido a todos, o espaço para interação, respeitando o diálogo entre os segmentos da escola. (Ex. equipe da secretaria da escola).

Desses dois dias ouvindo e observando os educadores, temos a certeza que a força do trabalho realizado na coletividade e uma formação com solidez foram capazes de mantê-los acreditando no legado que construíram. Queríamos, também,

saber qual o olhar desses docentes, hoje, em relação aos avanços, perspectivas e sugestões de mudança para a proposta diferenciada do turno noturno.

Então, no último dia de trabalho, a sistematização do seminário evidenciou dois aspectos que nos chamam nossa atenção: **interação e formação docente**. Esses dois aspectos, ainda, são pontos fortes na sustentação da proposta diferenciada, além de ser parte do caminho percorrido. Corroborando, assim com os questionários aplicados, em 2009, que apontavam a interação como um dos aspectos decisivos na mudança de atitude tanto dos docentes como dos trabalhadores estudantes.

A seguir, o quadro oferece uma visão geral sobre o que as onze escolas pensam da proposta diferenciada⁵¹:

⁵¹ A tabela foi elaborada a partir dos resultados do Relatório do Seminário que ocorreu de 27 a 28 de abril de 2012. Verificar anexo I.

Quadro 10 – Novo contexto das onze escolas da proposta do ensino noturno do RN quanto aos avanços, perspectivas e sugestões, em 2012.

| AVANÇOS | PERSPECTIVAS | SUGESTÕES |
|---|---|--|
| -Aumento do horário de aulas (90 min.). Melhoria na metodologia de ensino do professor -Diminuir a evasão. | -Colocar em prática o aprendizado em seu cotidiano. | -Necessidade de aula inaugural para todas as escolas. |
| -Melhor interação professor aluno e alunos mais participativos na sala de aula. -Maior contato professor aluno. Interação professor-aluno e professor-professor -Sistema de blocos semestrais, proporcionando uma interação maior entre professor aluno, otimização do tempo para planejamento pedagógico e um melhor aproveitamento do tempo escolar; | -Aumento da aprendizagem. -Rever a estrutura curricular. - Organização da equipe pedagógica articulando o desenvolvimento da escola integradora dos três turnos. | -Necessidade maior de formação e acompanhamento por parte da equipe SEEC. -Reelaboração das orientações curriculares do EMN, a partir de oficinas coordenadas por docentes da área. |
| -Uso da tecnologia -Redução do número de disciplinas dividida em bloco | -Envolvimento maior dos professores com o projeto | |
| -Reativação dos laboratórios. Mais incentivo à pesquisa | -Laboratórios atualizados | -Treinamento e instalações de laboratórios. -Recursos financeiros para realização de projetos. |
| -O trabalho em equipe. -A conquista do respeito por parte do aluno. Compromisso com a qualidade do ensino | -Que os alunos tenham êxito no vestibular. -Capacitações continuadas para os professores; | -Capacitações e acompanhamento por parte da equipe SEEC; |

Fonte: própria 2012.

Os educadores ao validarem esses aspectos reconheceram que é o momento oportuno para repensar e atualizar o documento construído, em 2009, na perspectiva de fortalecer um ensino noturno, que reconheça o trabalhador estudante como foco e direcione o currículo para atender às especificidades desse público.

No reencontro, compreendemos que o momento possibilitou uma nova caminhada que legitima a construção coletiva, iniciada pelas escolas pioneiras, a continuidade nas discussões deverá respeitar essa história. Nesse sentido, é preciso a permanência dos atores protagonistas nessa etapa de construção, considerando que atualmente, há também novos autores ávidos pelas informações e respeito por aqueles que são pioneiros e, que desafiaram o sistema de educação vigente, em prol dos trabalhadores estudantes.

As análises realizadas, do ontem e do hoje, nos apontam que os avanços se dão quando temos um ponto de partida, esse por sua vez, se consolida por meio de ações efetivas. Assim, defendemos e indicamos que:

- é necessário fortalecer as escolas que executam e as escolas que aderiram a proposta diferenciada, recentemente com apoio pedagógico e assistência da SEEC/RN;
- formação continuada para os docentes, considerando a complexidade do turno noturno, sem isso trataremos do assunto superficialmente;
- que os trabalhadores estudantes possam opinar e participar das decisões sobre ensino médio noturno que lhes oferecido, pois acreditamos na participação desses sujeitos;
- que a reformulação da proposta diferenciada seja pensada considerando a escola para o sec. XXI e as reais necessidades dos trabalhadores estudantes;
- que o órgão central, reconheça a proposta diferenciada como uma política de Estado.

É oportuno destacar que a SEEC/RN, responsável por definir as políticas educacionais para todo o Estado, tem um olhar diferenciado para as práticas pedagógicas inovadoras, uma vez que:

A gestão didática e pedagógica da sala de aula constitui, portanto, o foco do Projeto de Melhoria do Processo de Ensino-Aprendizagem,

mediante a adoção de instrumentos e metodologias que identifiquem e possibilitem intervenções positivas, na perspectiva da inovação da prática pedagógica orientada para a persecução das metas de qualidade estabelecidas para a rede pública de ensino. (DINIZ, RAMALHO, BELTRÁN, 2011, p.10, grifo nosso)⁵²

Assim, nesse novo cenário que se descortina para a educação básica do RN, a proposta diferenciada ganha possibilidades de fortalecimento e expansão.

⁵² O texto foi retirado da palestra apresentada no V Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: avaliação das políticas curriculares: da educação básica ao ensino superior. O evento aconteceu de 06 a 11 de novembro de 2011, na Universidade Federal da Paraíba. Site <http://www.vcoloquio.com.br/>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5. REPENSANDO A EDUCAÇÃO PARA TRABALHADORES ESTUDANTES

Acreditamos que ao término de uma pesquisa despontam ideias ou diretrizes que apontam para outros caminhos. No caso desta tese, o centro das atenções foi a proposta diferenciada implantada em onze escolas da rede pública do RN, cujo histórico apresentava sérios problemas de abandono, de reprovação e de evasão. Assim, uma das contribuições que o trabalho apresenta reside no fato de trazer à tona, realçando com pertinência, a importância crucial dessa proposta devido às mudanças positivas ocorridas desde a sua implantação e, que, ainda, hoje repercute no decréscimo do abandono, da reprovação e da evasão, no cenário educativo do ensino médio noturno do Estado.

Essa perspectiva de mudança tornou visível práticas inovadoras que vêm contribuindo para a manutenção de trabalhadores estudantes na escola da rede de ensino estadual. Este trabalho sinaliza, também, a importância da formação de educadores comprometidos, na busca de alternativas para atender à realidade desse turno de ensino, além de representar para todos que participaram desse trabalho um símbolo de luta, em meio aos diversos desafios, se constitui em um dos pilares de sustentação dessa proposta.

Não se pode esquecer que a expansão do Ensino Médio para o Brasil, em termos de ensino regular, ainda é nova, tem cerca de doze anos e só vai aparecer, na agenda das políticas públicas, no final dos anos 90 e início dos anos 2000. Isso, talvez, seja o reflexo de uma universalização tardia do Ensino Fundamental. Este por sua vez, vem contribuindo para o baixo rendimento do ensino médio nas avaliações nacionais, uma vez que os sujeitos, em sua grande maioria, chegam ao médio de ensino, com deficiências no que diz respeito às competências básicas da leitura, da escrita e das operações básicas de matemática, corroborando para um alto índice de abandono nas primeiras séries do ensino médio ou de sujeitos que concluem essa etapa de escolarização com grandes deficiências em relação a essas competências.

É pertinente destacar que o ensino noturno está, aparentemente, estabilizado no Brasil, fato que talvez se deva aos resultados apresentados pela pesquisa do IBGE em 2010. Segundo esses, atualmente, no país, os jovens entre 15 a 17 anos

estão estudando mais e trabalhando menos, mas representam 18,9%, da população economicamente ativa em 2010. Em 2003, esse percentual representava 26%.

Seguindo ainda esses dados, o ensino noturno está mudando no que se refere à clientela, pois o fato é que não há trabalho para todos, e há aqueles indivíduos que os pais podem sustentar evitando que entrem cedo no mercado de trabalho.

O grande contingente de estudantes fora do mercado de trabalho também tem relação com a queda da defasagem entre série e idade apresentado pela pesquisa. Em anos anteriores, os estudantes chegavam com mais idade no ensino médio e, portanto, a maioria deles já estava empregada formal ou informalmente. Hoje, esse quadro está mudando e, os estudantes chegam ao ensino médio com a idade adequada, entre 15 e 18 anos.

A escola média por não responder às necessidades dos jovens e adultos, enfrenta um enorme desafio: conquistar esses sujeitos e trazê-los de volta à escola. Essa escola precisa responder as exigências do mundo globalizado, que está cada vez mais competitivo e exigente. Para isso, a escola tem que ser mais flexível, mais dinâmica, mais criativa e mais moderna. Essa incômoda realidade que domina o contexto do ensino médio deve ser considerada e seus graves problemas, sobretudo aqueles associados à escola noturna, exigem uma reflexão sobre as práticas dominantes no cotidiano da sala de aula no sentido de avaliar outros tipos de conhecimentos que não apenas os disciplinares.

A Lei nº 9.394/96 permite diferentes formas de organização que a escola pode utilizar para atender às necessidades reais dos sujeitos, principalmente, no que concerne ao turno noturno. Refletir sobre o ensino médio noturno é compreendê-lo como um turno de ensino complexo, o que, aliás, é praticamente no mundo inteiro, não sendo um privilégio, apenas do Brasil, talvez pela posição que ocupa entre Ensino Fundamental e Ensino Superior. Essa situação não relativiza o problema, pois é um nível de ensino difícil para se pensar políticas e provocar mudanças com impactos que façam os estudantes permanecerem nas escolas, pois:

Mudanças significativas em sistemas educacionais complexos são difíceis de serem implementadas e, mais ainda, de se consolidarem. Mesmo assim, é preciso propor novas mudanças que permitam potencializar e consolidar os avanços percorridos. (INEP, 2010, p.174)

O que discorremos tem um impacto direto no nosso objeto de estudo, cujo contexto é o ensino médio regular noturno, a partir de uma proposta diferenciada no Rio Grande do Norte, na tentativa de reverter os altos índices de abandono, de reprovação e de evasão, encontrar alternativas viáveis e exequíveis. Entendemos que, apesar da complexidade, é possível mudar, sim o turno noturno, considerando suas características tão específicas. Essa nova prática traz esperança para a escola noturna.

A participação dos educadores legitimou e reforçou o caráter democrático do processo de mudança (o processo ocorreu de baixo para cima), essa participação enfraquece a orientação tecnocrática, ou seja, de imposição normativa (de cima para baixo). Nesse sentido, Morin (2000, p.20) ressalta que *a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino*. A nosso ver, qualquer mudança é muito mais que uma simples mudança, ela sempre terá implicações maiores.

Propor algo é sempre um risco, mas mesmo tendo consciência dos riscos propomos (re) organizar a escola noturna a partir de um processo de (de) escolarização, não nos moldes proposto por Illich (1973) ao sugerir uma sociedade sem escolas, mas uma (des) escolarização, a partir das mudanças e transformações educativas que propõe uma escola com currículo flexível, interdisciplinar e por que não transdisciplinar, coerente com a seleção de conteúdos, metodologias e estratégias didáticas, para romper com a fragmentação curricular que ora temos. Ao defendermos a ideia da (des) escolarização, associamos a uma educação gestada a partir de uma postura diferente da equipe gestora, do docente passando pelo estudante e a comunidade em que a instituição escolar está inserida, voltada para a autonomia e flexibilidade que lhe é conferida, de acordo com previsto na Lei nº 9.394/1996, que até hoje não foi assimilada pelas instituições escolares.

Para promover essa ruptura, é preciso discutir a formação docente, a instituição escolar, o trabalhador estudante e um currículo capaz de estabelecer ligação com a história de vida e a prática escolar, proporcionando mais sentido aos conteúdos selecionados, experimentando novas práticas a partir das trocas de experiências (docente/estudante) coerência e adequação das políticas educacionais oferecidas às escolas. Isto é, os docentes têm que participar como atores sociais nas mudanças que se desejam efetivar.

A ideia da (de) escolarização implica valorizar os saberes da comunidade escolar, reconhecer que a aprendizagem também ocorre nas trocas sociais, de maneira informal, assistemática e no tempo dedicado ao lazer que é a criatividade, uma vez que a educação de um indivíduo se dá em todas as esferas sociais e não, apenas, no espaço da escola:

Sem o diálogo entre o trabalhador e o conteúdo real da aprendizagem, sem o diálogo entre a prática profissional e a prática escolar, não haverá possibilidade que o conhecimento adquirido através do cotidiano profissional seja reelaborado a partir da prática escolar. Sem esse diálogo, dificilmente se conseguirá que o trabalhador conheça os meios de superação de sua condição social e os limites e possibilidade que lhe são impostos pela sociedade mais ampla. (CARVALHO, 2001, p.15)

Dessa perspectiva, fica claro que a educação de um sujeito ocorre em qualquer lugar a que esse sujeito é exposto; portanto, não está atrelada a um espaço ou um tempo determinado, vejamos:

Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *Homo faber* do *Homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um 'filósofo', um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 2001, vol.2, p. 52-53).

Refletir a escola, a partir dessa perspectiva, implica compreendê-la como lugar de aprendizagem (ensino) e de conhecimento, além de ser instrumento para o acesso daqueles menos favorecidos ao saber elaborado.

A proposta diferenciada para o ensino médio noturno (OCEMN, 2009) do Rio Grande do Norte apresenta-se como positiva pela capacidade que teve de romper com a sequência de sempre, envolvendo os educadores nas discussões, nas tomadas de decisões e na elaboração. Esses educadores, ao aderirem à proposta, tiveram a possibilidade de construir um documento em que acreditaram ser melhor para aqueles que frequentam a escola noturna. Contudo, considerando que os elaboradores são educadores que há muito não recebiam formação, as tentativas de apresentar alguns conceitos apresentaram deficiência, exatamente por esses conceitos, muitas vezes, não fazerem parte da formação acadêmica desses

profissionais, o que evidencia a não vinculação desses educadores à base teórica. O documento apresenta fragilidade teórica e metodológica, distante, pois, do que apregoam os teóricos acadêmicos, mas apresenta a força da coletividade em prol de uma escola real e mais justa.

A nosso ver, esse problema não invalida o documento, pois foi elaborado a partir da prática do cotidiano, mostrando que inteligência, criatividade e espírito investigativo não se adquirem, necessariamente em curso formais. Não se pode negar, contudo, que seja um ganho, do ponto de vista de considerar a opinião dos educadores que tiveram a consciência de seu papel na escola e na sociedade em que vivem. Então, cabe um aprimoramento daquilo que os educadores tiveram dificuldade de elaborar.

Na dialética de formar- transformar, qualquer transformação institucional passa por uma transformação dos indivíduos e os sujeitos só podem ser transformados por meio de um processo formativo. Para se alcançar os objetivos propostos, foi necessário promover uma mudança de mentalidade dos educadores, que a cada seminário tinham consciência do papel que ocupariam na escola e junto às comunidades a que pertenciam.

A nosso ver, a prática de gestão e de ensino considera a proximidade, a continuidade, o cotidiano, enquanto o olhar acadêmico leva em conta a "distância crítica" e tende a ser explicativo.

Para concluir, fizemos um balanço na perspectiva do tempo e olhamos para as lições do passado para abordar o presente e o futuro e, pudemos constatar que o estado do Rio Grande do Norte tem uma rica tradição histórica de desenvolver propostas pioneiras.

A pesquisa de Ramalho de Almeida (1995) aponta o RN como uma das dezesseis províncias a implantar ensino noturno, destinado à alfabetização de adultos (1869 e 1886); depois temos a experiência *De pé no chão também se aprende a ler* (1961); o pioneirismo de Paulo Freire com *As quarenta horas de Angicos* (1963); Projeto de Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Saci, 1972) entre outros e, mais recentemente *As Orientações Curriculares do Ensino Médio Noturno do Rio Grande do Norte* (2009).

Revivendo o legado dessa tradição, a proposta que vimos apresentando, nestas páginas, é pioneira e a nosso ver, representa um avanço, ainda que revele fragilidade e lacunas no campo teórico, mas que podem ser preenchidas,

solucionadas; vai depender da posição assumida pelo órgão central como política de Estado, pois esse documento é, atualmente, a única proposta concreta da Secretaria de Educação aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do RN.

A pesquisa também identificou que não há uma percepção clara das Diretorias Regionais de Educação em relação ao acompanhamento da proposta diferenciada, apesar de os técnicos pedagógicos dessas regionais terem passado por todas as formações destinadas aos educadores.

A análise dos documentos e as conversas informais ainda deixam evidente que a participação do grupo gestor, educadores e técnicos da Subcoordenadoria de Ensino Médio (SEEC/RN), foram responsáveis por criar e promover as condições fundamentais para execução de um projeto desafiador. Sem esses atores, a proposta não seria possível.

Enfatizamos que a interação, formação docente e a semestralidade são aspectos fundamentais desse documento. A organização da escola no regime semestral assegurou a permanência do estudante na escola, além de permitir que a estrutura curricular se organize por área de conhecimento. Resta apenas consolidar a matrícula na semestralidade, pois ainda se organiza de forma anual. Acreditamos que esse mecanismo estimularia o retorno daqueles que, por algum motivo, ainda, estão fora da escola.

Desejamos que este estudo não provoque apenas uma mudança de discurso para outro, mas que possibilite uma mudança na forma de conduzir o ensino para os trabalhadores estudantes. Que a instituição escolar seja, de fato, um lugar de mudança, transformação e não apenas um lugar de reprodução dominante e de exclusão porque, se não pensarmos diferente, a escola noturna continuará a ser um palco de abandono, de reprovação e de evasão. Não podemos esquecer que, pela primeira vez, na história brasileira de educação, milhares de jovens da classe menos favorecida chegam a essa etapa de ensino.

Concluir significa uma nova forma de refletir sobre nosso ponto de partida e de chegada, por isso mesmo um caminho de “idas” e “vindas”, mas não final. Estamos convictos da possibilidade, do realizável, mas assegurar essa continuidade implica ações e decisões, que tratamos de fundamentar neste trabalho, esperando que contribuam para fortalecimento do ensino médio regular noturno que, aliás, já se firma como uma possível política educacional de ensino do Estado, com previsão de expansão para toda escolas de ensino médio noturno da rede de ensino, até o final

de 2014. É importante ressaltar que a proposta atende, atualmente, a 70 escolas noturnas.

Como esta pesquisa, a proposta diferenciada noturna não é um documento fechado em si mesmo, mas aberto, flexível, pode ser alterado e aprimorado, permitindo assim, adaptações não apenas em relação às teorias, mas às características do currículo necessário para atender o trabalhador estudante. E, por não ser um documento fechado, desenvolver alternativas diferenciadas passa acima de tudo em pensar um currículo flexível voltado a favor daqueles que frequentam a escola noturna.

Assim, sugerimos alguns questionamentos com o desejo que possam provocar e estimular outras pesquisas voltadas para o ensino noturno, pois, ainda é uma área carente de pesquisa relacionada a ensino, aprendizagem, currículo, entre outros. Portanto, suscitamos os questionamentos: Como se configura o ensino e aprendizagem dos trabalhadores estudantes no ensino noturno? Qual a importância da interação docente e trabalhadores estudantes na aprendizagem? Quais são as concepções teóricas que devem orientar as práticas dos docentes que atuam no turno noturno? Quais são os saberes necessários e básicos para os trabalhadores estudantes?

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Vilma. *O que pensam os alunos sobre a escola noturna*. São Paulo: Cortez. 2004.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO BR/MEC, 2003.
- ALMANDOZ, Maria Rosa. R. et al. *Gestão de inovações no ensino médio*: Argentina, Brasil, Espanha. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.
- ALMEIDA, Maria Doninha. Relatório Estadual - ensino médio público noturno: registro e análise no estado do Rio Grande do Norte. Pesquisa Nacional – MEC/Unesco. Natal, 2004.
- ALTHUSSER, Luis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Trad. Walter J. Evangelista e Maria Laura V. de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- APPLE, M. *Educação e poder*. Trad. Maria Cristina Monteiro. 2ª Reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- _____. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael. W; BEANE J. A.(Org.). *O argumento por escolas democráticas*. Trad. Dinah de Alves Azevedo. In. Escolas Democráticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 9-43.
- _____. BAKHTIN, M./ Volochínov, V.N. (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed., São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições Loyola, 2010.

BELTRÁN, Jose. Llavador. *Ciudadanía y educación lecturas de imaginación sociológica*. Valencia: Editorial Germania, 2002.

_____. *Márgenes de la educación la lucha por la claridad*. Valencia: Editorial Germania, 2004.

BELTRÁN, Jose. L, BELTRÁN, Francisco. L. Introducción. In. *Mi credo pedagógico. John Dewey*. Trad. Fernando Beltran Llavador. León: Universidad, Secretariado de Publicaciones, 1997.

_____. *Políticas y prácticas de la educación de personas adultas*. Coleccio: educación. Universidade de València, 1996.

BERGER, Ruy. F. Ensino Médio: os desafios da inclusão. p. 281 a 310. In. Braslavsky (Org). *A educação secundária: mudança ou imutabilidade?* Trad. Francisco Baltar e Joaquim Ozório Brasília: UNESCO, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 14. ed. Trad. Tomaz, Fernando. Editora Bertrand Brasil, 2007.

_____. *A Miséria do Mundo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, J.C. *A reprodução elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASLAVSKY, Cecilia. Os processos contemporâneos de mudanças da educação secundária na América Latina: análise de casos na América do Sul. p.187 a 234. In. Braslavsky (Org.). *A educação secundária: mudança ou imutabilidade?* Trad. Francisco Baltar e Joaquim Ozório. Brasília: UNESCO, 2002.

_____. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. nº 19. p. 13-50 In. Revista Iberoamericana de Educación, 1999. Disponível em <http://www.oei.es/oeivirt/rie19a01.htm>. Acesso em 10 mar. 2010.

CABO, Agustí. P. Hacia una sociología curricular en educación de personas adultas. Colección Recursos 30. Barcelona: Octaedro, 2000.

_____. Los profesores y las profesoras como intelectuales críticos. In. El profesorado como intelectual crítico. *La renovación pedagógica en la Formación de Personas Adultas: pasado y futuro*. p. 46-83. Xàtiva. L'Ullal Edicions:Tarepa, 2004.

CARVALHO, Célia P. *Ensino noturno: realidade e ilusão*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Alternativas Metodológicas Para o Trabalho Pedagógico Voltado ao Curso Noturno*. Série Idéias. n. 25. p. 75-89. São Paulo: FDE, 1998. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias>. Acesso em: 6 de agosto. 2008.

COLL, Cesar. *La reforma del sistema educativo español: la calidad de la enseñanza como objetivo*, Instituto Fronesis, Libresa, Quito, 1992.

_____. *Psicologia e currículo*. Editora Ática: São Paulo, 1999.

CONDORCET, Relatório e projeto de decreto sobre a organização da instrução pública, apresentado à Assembléia Nacional em nome do Comitê de Instrução Pública em 20 e 21 de abril de 1792. Tradução e notas de Maria Auxiliadora Cavazotti.

CROSSO, C., AZZI, D. e BOCK, R. Banco Mundial em Foco: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na América Latina. CROSSO (org). Ação Educativa e ActionAid. 2007.

Disponível em www.bdae.org.br/dspace/bitstream/.../banco_mundial_em_foco. Acesso em agosto de 2011.

CUNHA, Conceição M. *Discutindo conceitos básicos*. p.9-18. In: Salto para o Futuro - Educação de jovens e adultos / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

DALLABRIDA, Norberto. *A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada*. In. Revista eletrônica Educação, v.32, n.2, p.185-191, maio/ago. Porto Alegre: 2009. Disponível em. <http://revistaseletronicas.pucrs.br.pdf>. Acesso em: 24 out. 2009.

DELORS, Jacques (Org). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/Brasília:MEC: UNESCO, 1998.

DINIZ, AdrianaVS. *El sujeto adulto en la trama entre educación, formación y trabajo IN. Entre Educación, Formación y Trabajo: Modos biográficos de transiciones formativo-profissionais de sujeitos adultos em Espanã y en Brasil*. p. 29- 59. Tese de Doutorado. Universidade de Valência. Espanha, 2009.

FARIAS, Isabel Maria de Sabino; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. (Org.). Educação Básica Contemporânea: política, planejamento e gestão. 1^a. ed. Fortaleza: UECE, 2008, p. 55-77.

FILMUS, Daniel. et. al. *Ensino médio, cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente*. Trad. José Ferreira. Brasília, DF: UNESCO, SEMTEC/MEC, 2002.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do Discurso*. A aula inaugural do Collège de France de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GARCIA, Carlos M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Trad. Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Ed.Unijuí, 2006.

GRAMSCI, Antonio. *Caderno de Cárceres*, vol. 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. *L'Ordine Nuovo. 1919-1920*. Org. por Valentino Gerratana e Antonio A. Santucci. Turim: Einaudi, 1987, p. 98-100.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

IMBERNÓM, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

INEP/MEC. *Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil*. Brasília. INEP, 2010.

ILICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis. Ed. Vozes, 1985.

JUSTINO, D.; ROSA, M. J. V. *Abandono escolar e inserção precoce no mercado de trabalho, em Portugal: Ensaio de tipificação de contextos sociais locais*. Centro de Estudos de sociologia da Universidade Nova de Lisboa, 2007.

Disponível em: <http://blogsocinova.fcsh.unl.pt/djustino/files/abandonoescolar.pdf>. Acesso em: 28 de março de 2010.

KRAWCZYK, Nora. A Escola Média: um espaço sem consenso. In: FRIGOTTO Gaudêncio & CIAVATTA Maria (Org). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004.

_____. O ensino médio no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2009. – (Em questão, 6).

_____. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In. KRAWCZYK, Nora. CAMPOS, Maria, M. HADDAD, Sérgio. (Org). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Col. Educação Contemporânea. São Paulo, Autores Associados, 2000. p. 1-10.

_____. *O Plano Decenal de Educação Estadual: reflexões para pensar os desafios do Ensino Médio*. In: ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira;

KUENZER, Acácia. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Políticas do ensino médio: continuam os mesmos dilemas. In: COSTA, Albertina, O.; MARTINS, Ângela.; FRANCO, Maria Laura.B.P. (Org.). *Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Annablume, 2004. p. 89-116.

_____. Ensino Médio: novos desafios. In. KUENZER, A. Z. (Org). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 4. ed. São Paulo:Cortez, 2005. p. 25-90.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia Científica. 4. ed. - São Paulo:0020Atlas, 2004.

LAVILLE, Christian. DIONE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Monteiro, H. Settineri, F. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LEITE, Carlinda. Desafios colocados à escola portuguesa. QUE CURRÍCULO PARA O SÉCULO XXI? Conferência 2010. Lisboa, 2010. pp. 22 - 27. Disponível em: http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_content&view=article. Acesso em maio de 2012.

LLAVADOR, Francisco. Beltrán, RICO, Francisco. J. Jordan e ALONSO, Á. San Martín. A gestão da 'compreensividade' na reforma educacional espanhola". In:

VITAR, Ana. et al. (Orgs.): *Inovações no Ensino Médio: Argentina/Brasil/Espanha*. Brasília: OEI, Líber, 2006.

LINHARES Célia. F. S. *Trabalhadores sem Trabalho e seus Professores: um Desafio para a Formação Docente*. R. bras. Est. pedag., Brasília, v.73, n.173, jan./abr. 1992. pp.105-130. Disponível em

<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/426/430>. Acesso em jan. 2009.

LOPES, Alice C. Macedo, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MAIA, Eny. CARNEIRO, Moaci. *A reforma do ensino médio em questão*. São Paulo: Biruta, 2000.

MARRERO, A, Hernández, F. J. *Las reformas educativas de las últimas décadas: privatización y privación*. Anuario de Servicios Públicos: 2005. Disponível em: <http://www.rau.edu.uy/fcs/soc/curriculum/AMarrero/publicaciones> Acesso em 25 jul. 2009.

MELLO, Guiomar N. *Social democracia e educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. 1844-1900. *Escritos sobre educação*/ Friedrich N.; tradução, apresentação e notas Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro. Ed.PUC.Rio: São Paulo:Loyola, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice. CATÃO, Afrânio. (Org.) *Escritos de Educação Pierre Bourdieu*. 10. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2008.

_____. *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Gramsci e o ensino noturno*. 2005. Disponível em: http://www.robertexto.com/archivo7/gramsci_ensino.htm. Acesso em 20 de fevereiro de 2009.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In. NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto editora, LDA, 1995. p. 13-34.

NÚÑEZ, Isauro. B. *Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Liber Livro, 2009.

NÚÑEZ, I. B.; PACHECO, O. G. *La formación de conceptos científicos una perspectiva desde la teoría de la actividad*. Natal: EDUFRRN, 1997.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, Betania L. *Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo ensino médio no Brasil – elemento norteador do processo formativo*. *Revista Iberoamericana de Educación*. nº 033 – Madri:España 2003. pdf. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/240Beltran>. Acesso em 01 jul. 2008.

_____. *A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professores do ensino fundamental*. *Revista Iberoamericana de Educación*. nº 46/9 Madri:España 2008. pdf. Disponível em: www.rieoei.org/2504.htm. Acesso em 10 jul. 2008.

_____. A noção de competência nos projetos pedagógicos do ensino médio: reflexões na busca de sentidos. In: *Fundamentos do ensino-aprendizagem das ciências naturais e da matemática: o novo ensino médio*. Núñez e Ramalho. (Orgs). Porto Alegre: Ed. Sulina, 2004.

_____. Ensino por projetos: uma alternativa para a construção de competências no aluno. In: NÚÑEZ, I.B; Ramalho, B. L.(Orgs.). *Fundamentos do ensino aprendizagem das ciências naturais e da matemática: o novo ensino médio*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2004

OLIVEIRA, Maria A. M. *O ensino de Filosofia na escola brasileira: um percurso histórico até a realidade mineira dos anos 80*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1993.

OLIVEIRA, Dalila. A. A recente expansão da educação básica no Brasil e suas conseqüências para o ensino médio noturno. In. CIAVATTA Maria, FRIGOTTO

Gaudêncio. (Org.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004.

_____. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In. OLIVEIRA, Dalila.A. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. (Org). Belo Horizonte: Autentica, 2003. p. 13-37.

_____. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. In. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso 20 jul. 2009.

_____. *O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas?* In. *Revista Brasileira. Estudos pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 228, p. 269-290, maio/ago. 2010. Disponível em www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/issue. Acesso 02 dez. 2010.

PERRENOUD, Pierre. *Dez novas competências de ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médica, 2002.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ROMANELLI, Geraldo. O Significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Vol. 76, n. 184, p. 445-476, 1995. Disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/268/269>. Acesso em fevereiro de 2010.

RAMALHO DE ALMEIDA, Laurinda. *Ensino noturno. Memórias de uma experiência*. São Paulo: edições Layola, 2010.

_____. *Curso Noturno: uma abordagem histórica*. Publicação: Série Idéias nº 25. p.17-28. São Paulo: FDE, 1998.

Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias>. Acesso 02 de fevereiro de 2010.

RAMALHO, Betania.L.; NUÑEZ, Isauro. B.; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SACRISTÁN, José G.; *O currículo uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Ángel I. *Comprender y transformar la enseñanza*. In, SRISTAN, J.G. e PÉREZ GÓMEZ Madri: Ediciones Morata, 2008.

_____. De las reformas como política a las políticas de reforma. In. SACRISTÁN, J.G. (Org) *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madri: Ediciones Morata, 2006.

_____. Educar para Viver com os Outros: Os Vínculos Culturais e as Relações Sociais. In: SACRISTÁN, J.G. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artemed, 2002.

_____. *O currículo uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. De las reformas como política a las políticas de reforma. In. SACRISTÁN, J.G (Org). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Colección Pedagogia. Madri: Ediciones Morata, S.L. 2006.

_____. Reformas Educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T. T.; GENTILLI, P. Escola S.A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE/Confederação dos Trabalhadores em Educação, 1996, p. 50-74.

_____. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In. NÓVOA Antonio (Org). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora Ltda. Portugal. 1995.

SANTOS, J. M. C. T. *De novo ensino médio aos problemas de sempre: entre marasmos, apropriações e resistências escolares*. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

SENE, J. Eustáquio. *As reformas educacionais após a abertura política no Brasil e na Espanha: uma análise crítica do Ensino Médio e da Geografia*. São Paulo: USP, 2008. (Tese Doutorado) – 163-169 p. Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. 5ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Sergei. *Aprendizado e seleção: uma análise da evolução educacional brasileira de acordo com a perspectiva de ciclo da vida*. In. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 87, n. 216, p.145-177. Brasília: INEP/MEC, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRADIF, Maurice. LEVASSEUR, Louis. *A divisão do trabalho educativo*. Trad. Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TOGNI, Ana C. OLIVEIRA, Marie Jan S. *A escola noturna de ensino médio no Brasil*. Revista Iberoamericana de Educación. nº 44/2007. p 61-67. Madri: España 2008. pdf. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80004406.pdf>. Acesso em 01 jul. 2009.

TORRES, Rosa M. *Formación docente: Clave de la reforma educativa*. Publicado en: Nuevas formas de aprender y enseñar, UNESCO-OREALC, Santiago, 1996. Disponível em: Em <http://www.fronesis.org> . Acesso em: 07 out. 2009.

WEREBE, Maria José Garcia. *30 Anos Depois - Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil*. São Paulo, Ática, 1994.

TRIVINÕS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado: resumo executivo*. Série Debates Ed. n.1. Maio de 2011.

_____. *Ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades*. Relatório Final. Trad. Jane Margareth de Castro e Cândido Gomes. Cadernos UNESCO. Série Educação, volume 9. Brasília: UNESCO, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2005.

_____. *A Formação Social da Mente*. 6. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Mena Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2003.

ZÁKIA, Sandra S. OLIVEIRA, Romualdo. P. *Ensino Médio Noturno: democratização e diversidade*. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. *Ensino médio noturno no Rio Grande do Norte: democratização e diversidade /coordenação estadual Maria Doninha de Almeida ... [et al.]*. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

ZIBAS, Dagmar L. M. *Refundar o Ensino Médio?* Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em julho de 2009.

_____. *Resignificando a reforma do Ensino Médio: o discurso oficial e os filtros institucionais*. In: ZIBAS, AGUIAR, BUENO. *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília, Plano editora, 2002.

_____. *A reforma educacional espanhola: entrevista com Mariano Enguita e Gimeno Sacristán*. Cadernos de Pesquisa nº 108. São Paulo, p. 233-247. Nov. de 1999.

_____. *Reforma do ensino médio*. Lições que vêm da Espanha? Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.12, p. 74-83, set/out/nov/dez 1999.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. Censo da educação básica: 2011 – Resumo Técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/22473/censo-escolar-2011-raio-x-da-educacao-basica-no-pais/>. Acesso em: 24 de junho de 2012.

BRASIL. Censo Escolar 2010. Resumo Técnico. MEC - Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. *Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.fundata.org.br/legislacao/Educacional>. Acesso em: 12 de dezembro de 2009.*

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, Brasil.*

_____. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova 1932. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>. Acesso em: 15 de março de 2008.*

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1989.*

_____. *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, 11 nov. 2009. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 9 de dezembro de 2010.*

_____. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC, 2000.*

SECRETARIA Estadual de Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio Noturno*. Subcoordenadoria de Ensino Médio. SEEC. Natal, 2009.

_____. *Diretrizes Orientadoras para a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Subcoordenadoria de Educação de Jovens E Adultos. SEEC. Natal. 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 2000.

_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). PCN + Ensino médio: *orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação de Educação. Resolução CEB/CNE nº. 3/98, de 26 de julho de 1998. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio (DCNEM)*. Brasília: CNE, 1998.

_____. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer nº15/98, de 01 de junho de 1998. Regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio (DCNEM). Brasília: CNE, 1998.

_____. EMENDA CONSTITUCIONAL nº 14 de 12 de setembro de 1996. [Modificaos art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do A todas Disposições Constitucionais Transitórias]. Publicada no DOU de 13.09.96.BRASIL. LEI nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996. [Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério].Publicada no DOU de 26.12.96

Rio Grande do Norte. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos. Sub-Coordenadoria do Ensino Médio. *Memorando nº 644/2003*, 12 de dezembro de 2003. Natal, 2003.

_____. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos. Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar. Unidade Gestora do Ensino Básico.

Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio: Projeto de Investimento do Estado do Rio Grande do Norte. Natal, 2000.

ANEXOS

ANEXO I

**RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA
COORDENADORIA DO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR
SUBCOORDENADORIA DO ENSINO MÉDIO – SUEM**

RELATÓRIO

O Encontro ocorrido com as onze escolas pioneiras da proposta “Repensando o Ensino Médio Noturno,” ocorrido no Centro de Treinamento da Emater/CENTERN-RN, nos dias 27 e 28 de abril de 2012, teve como objetivo fazer uma avaliação e releitura do documento intitulado “Orientações Curriculares do Ensino Médio Noturno”, como forma de adequá-los às novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2011), à luz da nova concepção de ensino definida nos Referenciais Curriculares e Metas desta Secretaria.

A programação contou com três oficinas temáticas distribuídas em grupo de trabalho (GT) direcionadas a públicos específicos distribuídos em:

GT 1 – Avaliação da Proposta e Promoção Semestral – estudo voltado para Secretários de escolas e técnicos das DIREDE, coordenado pelas professoras especialistas Regina Lúcia Costa e Ana Cristina Batista.

GT 2 – Expectativas de Aprendizagens Direcionadas às Atividades Complementares, estudos direcionados a professores e coordenadores pedagógicos das escolas que atuam com o noturno diferenciado, sob a coordenação do professor doutor Isauro Beltrán Núñez.

GT 3 – O Papel do Gestor: Proposta Curricular do Ensino Médio Noturno Diferenciado trabalhou com gestores de escolas e técnicos das DIREDE, coordenado pelos professores especialistas: Normando José da Costa, Elisabete Andrade de Lima e a professora mestre Rosângela Maria de Oliveira Silva.

A metodologia de trabalho iniciou com a leitura de textos para reflexão e posterior discussão para as atividades práticas.

No segundo dia a programação constou da consolidação dos estudos nos grupos, onde foram sistematizadas as propostas diversas voltadas para a reestruturação da proposta.

RESUMO DOS GTs COM AVANÇOS, PERSPECTIVAS E SUGESTÕES

| GRUPO DE TRABALHO | OBJETIVOS | AVANÇOS PERSPECTIVAS e SUGESTÕES |
|--|---|--|
| <p><u>GT – 1</u></p> <p>Avaliação da Proposta e Promoção Semestral</p> | <p>O GT foi organizado com o objetivo de envolver secretários das 11 escolas que iniciaram a Proposta Ensino Médio Noturno Diferenciado - EMND e técnicos pedagógicos das DIRET, na análise dos documentos que fundamentam a proposta quanto a vida acadêmica do estudante.</p> | <p>Progressão Parcial</p> <p>Os critérios definidos devem promover unidade na aplicação da progressão parcial;</p> <p>O avanço parcial deverá ser discutido, na perspectiva da redução do número de estudantes em processo de terminalidade da educação básica com pendências às series anteriores;</p> <p>A secretaria escolar deverá apresentar um levantamento por séries e disciplinas dos estudantes em Progressão Parcial;</p> <p>Reunir a comunidade escolar para tornar público e compartilhar responsabilidades.</p> <p>Aproveitamento de Estudos</p> <p>Um dos principais questionamentos foi direcionado ao descumprimento da Portaria 1033/2008 e da LDB, quanto ao direito do estudante cursar, quando reprovado em 3 ou mais componentes curriculares. Para o cumprimento do que determinam os documentos oficiais a escola deverá:</p> <p>Informar ao estudante o direito de cursar no ano seguinte apenas os componentes não concluídos com êxito;</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>Orientar, no ato da matrícula, caso seja de interesse do estudante ou responsável, apresentar por meio de requerimento, encaminhado ao diretor da escola, o direito ao aproveitamento de estudos (LDB 9.394/96, art. 24, inciso II alínea A e inciso V alínea D);</p> <p>O nome do estudante deverá constar em todos os diários de classe com a seguinte observação: Nas disciplinas aprovadas “Aproveitamento de Estudos”;</p> <p>Constará na ficha individual o requerimento apresentado ao gestor, e no campo para lançamento das notas “Aproveitamento de Estudos”.</p> <p>Transferência e vínculo</p> <p>A transferência de estudantes no período letivo, quando os oriundos de sistemas de organização curricular e processos avaliativos diferentes, a escola que recebe deverá oportunizar adaptações necessárias considerando os resultados divulgados pela escola de origem, mas adequando a realidade local;</p> <p>As adaptações propostas deverão ser contempladas no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino.</p> <p>Proposta EMND</p> <p>A adequação pensada descaracteriza a proposta do EMND, pois a carga horária</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>atual não favorece a continuidade dos blocos com aulas de 90 minutos, como previsto na proposta do noturno.</p> <p>Necessidade do realinhamento dos Componentes Curriculares nas duas propostas (EMND e EMI) com objetivo de facilitar o registro da vida escolar do aluno que ora encontra-se em blocos distintos, situação observada no componente de História;</p> <p>A adequação sugerida deve respeitar as especificidades, mas a prática pedagógica deverá promover a unidade nas atividades complementares e/ou atividades optativas, como define cada Proposta, ambas voltadas às expectativas de aprendizagens.</p> <p><u>SUGESTÕES:</u></p> <p>Elaboração de uma “cartilha com orientações gerais” que responda os principais problemas vivenciados nas escolas quanto a vida escolar do estudante, seus avanços e a forma de normatizar o trabalho pedagógico apresentado na Proposta do EMND.</p> |
| | <p>O objetivo do grupo de trabalho, foi propiciar um momento de socialização e debate sobre a implantação e implementação de</p> | <p><u>AVANÇOS:</u></p> <p>Sistema de blocos semestrais; proporcionando uma interação maior entre professor aluno, otimização do tempo para planejamento pedagógico e um melhor aproveitamento do tempo escolar;</p> <p>A conquista do respeito por parte do aluno; proporcionando uma melhoria na sua auto-</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p><u>GT - 2</u></p> <p>Expectativas de Aprendizagens Direcionadas às Atividades Complementares</p> | <p>ações pedagógicas previstas para serem desenvolvidas nas 04 que complementam as 24h/aulas semanais obrigatórias.</p> | <p>estima;</p> <p>Realização de atividades pedagógicas diversificadas; com metodologias voltadas para desenvolvimento de projetos interdisciplinares, utilizando ferramentas como: aula de campo, utilização de recursos tecnológicos e uso de laboratórios;</p> <p>Redução da reprovação e do índice de evasão escolar;</p> <p><u>PERSPECTIVAS:</u></p> <p>Redução da reprovação e do índice de evasão escolar;</p> <p>Capacitações continuadas para os professores;</p> <p>Maior aprovação dos alunos em avaliações institucionais;</p> <p>Compromisso da equipe com a qualidade do ensino;</p> <p>Troca de experiências em rede;</p> <p>Reestruturação de recursos humanos;</p> <p>Recursos para a implementação de projetos;</p> <p>Elevar o IDEB;</p> |
|---|---|---|

| | | |
|--|---|---|
| | | <p>Melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem;</p> <p>Aumento da consciência crítica do aluno e sua inserção no mercado de trabalho.</p> <p><u>SUGESTÕES:</u></p> <p>Rever a estrutura curricular;</p> <p>Garantia de tempo para inserção de todos no planejamento escolar;</p> <p>Aula inaugural para todas as escolas;</p> <p>Capacitações e acompanhamento por parte da equipe SEEC;</p> <p>Cursinho pré-vestibular;</p> <p>Instalações de laboratórios de ciências e informática e treinamento para os professores;</p> <p>Reelaboração das orientações curriculares do ensino médio noturno a partir de oficinas coordenadas por professores da área;</p> <p>Planejamento por bloco/ área de conhecimento;</p> <p>Produção de material didático;</p> <p>Participação dos alunos em oficinas pedagógicas, de acordo com seus interesses e necessidades;</p> <p>Recursos financeiros para realização de projetos.</p> |
| | <p>O objetivo do trabalho foi refletir acerca da inclusão</p> | <p><u>AVANÇOS:</u></p> <p>Algumas escolas apresentaram metas voltadas ao Ensino Médio Noturno sobre rendimento em seus planos de gestão. Escolas apresentaram modelos de instrumentos para monitorar as aulas complementares (aplicação de um portfólio</p> |

| | |
|---|---|
| <p><u>GT – 3</u></p> <p>O Papel do Gestor: Proposta Curricular do Ensino Médio Noturno Diferenciado</p> | <p>das peculiaridades do ensino médio no turno noturno na ação da equipe gestora como articuladores do Projeto Político Pedagógico na perspectiva de uma escola integral e integradora do desenvolvimento.</p> <p>– procedimento desenvolvido em uma das escolas); Utilização da página na internet (ProEMI) para troca de experiências, interação entre as escolas e dúvidas.</p> <p><u>PERSPECTIVAS:</u> Organização da equipe pedagógica como articuladora do desenvolvimento da escola integradora dos três turnos; Reconhecimento da necessidade em realizar uma avaliação institucional que venha apresentar os resultados, dificuldades e avanços para pensar o novo; Implementação de ações voltadas à aprendizagem dos educandos do turno noturno; Metas voltadas a redução da evasão e repetência.</p> <p><u>SUGESTÕES:</u> A necessidade de conhecimento da realidade onde a escola está inserida – relacionar ao plano um diagnóstico do perfil dos alunos; caracterização da realidade no entorno da escola; avaliar o novo plano a partir da avaliação do anterior;</p> <p>Os Projetos, Planos, ou Orientações Curriculares, devem tomar como definição primordial o pedagógico, ou melhor, partir da análise da aprendizagem do aluno; O gestor como grande articulador da proposta; Realização de novo diagnóstico do perfil dos alunos do turno noturno - sistematização do currículo; Elaboração de projetos voltados ao mundo do trabalho e/ou aos problemas sociais que interferem no processo; Pensar um projeto nas escolas que venha dar conta da implantação das horas complementares de forma a viabilizar um fluxo flexível organizando novas oportunidades de tempo escolar do aluno, como está definido na proposta; Elaborar uma proposta para a implantação das horas de regência e planejamento; Documento analítico anual da SUEM/SEEC acerca da avaliação dos dados estatísticos de rendimento de cada escola;</p> |
|---|---|

ANEXO II

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura
Subcoordenadoria de Ensino Médio
Questionário Docente

Escola _____

Turno _____

Série _____ Turma _____ Disciplina _____

Fundamentação:

Você concorda que a fundamentação teórica recebida nos seminários do ensino médio noturno foi importante para implementação da Proposta do Noturno?

() Sim () Não

Você considera o planejamento escolar importante?

() Sim () Não

Por quê?

O planejamento na escola tem contribuído para melhor elaboração das suas aulas?

() Sim () Não

Se sim, como? _____

Se não, por quê? _____

Planejamento

Com que frequência ocorre o planejamento?

() Semanalmente () quinzenalmente () mensalmente () outros () não acontece

O tempo para o planejamento atende as necessidades da sua disciplina?

() Sim () Não

Por _____ quê?

Envolve _____ todas _____ as _____ áreas _____ do conhecimento? _____

() Sim () Não

Estrutura Organizacional

As atividades complementares são desenvolvidas considerando a realidade do aluno?

() Sim () Não

Se _____ não, _____ por
 quê? _____

Em sua opinião a proposta atende ao que se propõe?

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura
Subcoordenadoria de Ensino Médio
Questionário do Estudante

Escola _____

Turno _____

Série _____

Turma _____

Você foi informado da mudança para o Ensino Noturno?

☐ Sim ☐ Não

O aluno noturno tem característica diferenciada pelas atividades que desenvolvem durante o dia. Esta proposta tem facilitado seu aprendizado?

☐ Sim ☐ Não

A mudança tem sido importante para você?

☐ Sim ☐ Não

Se _____ sim, _____ por
 quê? _____

Se _____ não, _____ por
 quê? _____

O tempo (de aula) tem sido suficiente para seu aprendizado?

☐ Sim ☐ Não

As aulas estão sendo inovadoras?

☐ Sim ☐ Não

Por _____ quê?

Você está gostando das aulas vivenciais?

☐ Sim ☐ Não

Por quê? _____

Sugestões Complementares:

ANEXO III

Portaria n.º 1221/2009-SEEC/GS.

Autoriza a implantação como experiência da Proposta de Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Noturno no âmbito da rede pública estadual.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o que consta do Processo n.º 0016159-4/2009 – SEEC/GS e do Parecer nº 062/2008-CEB-CEE/RN, **R E S O L V E**:

Art. 1º. Autorizar como experiência a proposta de Orientações Curriculares para o Ensino Médio – turno noturno, nas cidades de Angicos, Ceará-Mirim, São José de Mipibu, Assú, Goianinha, Caicó, Nova Cruz, Parnamirim, Mossoró, São Gonçalo do Amarante e Natal/RN, em escolas definidas pela Subcoordenadoria de Ensino Médio – SUEM/SEEC.

Art. 2º Fixar em 05 (cinco) anos o prazo de validade da autorização ora concedida.

Art. 3º. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Gabinete da Secretária de Estado da Educação e da Cultura, em Natal/RN, 15 de outubro de 2009.

Ruy Pereira dos Santos
Secretário

ANEXO IV

ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NOTURNO

SISTEMA EXPERIMENTAL – SEMESTRAL

ESTRUTURA CURRICULAR – 2008

| “REPENSANDO O ENSINO MÉDIO NOTURNO” | | | | | | |
|-------------------------------------|---|--------------------------|--------|----|----|---------------|
| BASE NACIONAL COMUM | ÁREAS DE CONHECIMENTO | COMPONENTES CURRICULARES | SÉRIES | | | CARGA HORÁRIA |
| | | | 1ª | 2ª | 3ª | |
| | Linguagens, Códigos e suas Tecnologias | Língua Portuguesa | 06 | 06 | 06 | 360 |
| | | Língua Inglesa | 04 | 04 | 04 | 240 |
| | | Língua Espanhola | 02 | - | - | 40 |
| | | Arte | 02 | 02 | 02 | 120 |
| | | Educação Física | 01 | 01 | 01 | 60 |
| | Ciências da Natureza e suas Tecnologias | Matemática | 04 | 04 | 04 | 240 |
| | | Física | 04 | 04 | 04 | 240 |
| | | Química | 04 | 04 | 04 | 240 |
| | | Biologia | 04 | 04 | 04 | 240 |
| | Ciências Humanas e suas Tecnologias | História | 04 | 04 | 04 | 240 |
| | | Geografia | 04 | 04 | 04 | 240 |
| | | Sociologia | 01 | 01 | 01 | 60 |
| | | Filosofia | 01 | 01 | 01 | 60 |
| PARTE DIVERSIFICADA | Cultura do RN | - | 02 | - | 40 | |
| | Economia do RN | - | - | 02 | 40 | |
| TOTAL CARGA HORÁRIA | | | 44 | 44 | 46 | 2.400 |

ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NOTURNO
DISTRIBUIÇÃO EM BLOCOS
BLOCO I

1ª série

2ª série

3ª série

| Disciplina | Aula | Disciplina | Aula | Disciplina | Aula |
|-----------------|------|-----------------|------|-----------------|------|
| Português | 6 | Português | 6 | Português | 6 |
| Inglês | 3 | Inglês | 3 | Inglês | 3 |
| Artes | 2 | Artes | 2 | Artes | 2 |
| História | 4 | História | 4 | História | 4 |
| Educação Física | 1 | Educação Física | 1 | Educação Física | 1 |
| Sociologia | 1 | Sociologia | 1 | Sociologia | 1 |
| Filosofia | 1 | Filosofia | 1 | Filosofia | 1 |
| Espanhol | 2 | - | - | - | - |
| - | - | Cultura do RN | 2 | - | - |
| - | - | - | - | Economia | 2 |
| Total | 20 | - | 20 | - | 20 |

BLOCO II

1ª série

2ª série

3ª série

| Disciplina | Aula | Disciplina | Aula | Disciplina | Aula |
|------------|------|------------|------|------------|------|
| Matemática | 4 | Matemática | 4 | Matemática | 4 |
| Física | 4 | Física | 4 | Física | 4 |
| Química | 4 | Química | 4 | Química | 4 |
| Biologia | 4 | Biologia | 4 | Biologia | 4 |
| Geografia | 4 | Geografia | 4 | Geografia | 4 |
| Total | 20 | - | 20 | - | 20 |

ANEXO V

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA - SEEC
SUBCOORDENADORIA DO ENSINO MÉDIO – SUEM

Diário de Classe Ensino Médio Noturno

Estabelecimento de Ensino

| |
|--|
| |
|--|

Município

UF

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

Componente Curricular

Semestre

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

Série

Turma

Ano Letivo

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

Professor(a)

| |
|--|
| |
|--|

Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura

Instruções

1. O Diário de Classe destina-se ao registro da frequência dos alunos, dos relatórios ou notas das atividades avaliativas e complementares e do conteúdo ministrado.
2. A escrituração do Diário de Classe é da responsabilidade do(a) professor(a) e deve ser feita com caneta esferográfica de tinta azul não sendo admitidas emendas ou rasuras que não estejam devidamente ressalvadas pelo(a) professor(a).
3. Registrar (.) para presenças e (f) para faltas.
4. Deverá o(a) professor(a) registrar os conteúdos ministrados no semestre.
5. O lançamento de nomes de alunos no Diário de Classe é de competência da Secretaria da Escola.
6. Ao final de cada mês, o(a) professor(a) deverá apresentar à Orientação Educacional o Diário de Classe com a frequência, devidamente preenchida e assinada.
7. A folha de rendimento deve ser entregue ao término do semestre em vigência, devidamente preenchida e assinada, a Equipe Pedagógica da Escola.
8. Caberá a Equipe Técnico-Pedagógica ou na sua falta o Diretor, conferir e assinar os Diários de Classe, entregues a cada semestre.
9. O Diário de Classe está assim organizado:
 - 1ª PARTE: Registro dos conteúdos ministrados.
 - 2ª PARTE: Observações, anotações e registros complementares.
 - 3ª PARTE: Orientações gerais para o Ensino Médio Noturno – Sistema Semestral.
 - 4ª PARTE: Normas de Avaliação da Aprendizagem.
 - 5ª PARTE: Controle mensal de frequência, por turma.

6ª PARTE: Mapa geral do registro da frequência e do rendimento final, por turma.

Ensino Médio Noturno/Sistema Semestral

Orientações Gerais

1. No Ensino Médio Noturno será oferecida matrícula anual na série;
2. As disciplinas serão distribuídas em dois blocos semestrais;
3. Cada bloco semestral terá a duração de 100 dias letivos, sendo a carga horária de cada disciplina correspondente a 1 (um) ano letivo;
4. a distribuição das disciplinas nos blocos ocorrerá de acordo com a realidade de cada instituição de ensino;
5. A avaliação será contínua no transcorrer do semestre, de acordo com a portaria nº 1033/2008/SEEC/RN;
6. Ao término do bloco semestral, o resultado final do aluno e sua devida promoção serão regidos pela portaria nº 1033/2008/SEEC/RN;
7. O professor deverá entregar ao término do semestre o diário de classe, devidamente preenchido e assinado, dentro do prazo pré-estabelecido pela Coordenação Pedagógica;
8. As disciplinas terão sua carga horária complementada sob forma de atividades que serão desenvolvidas em projetos interdisciplinares culminado com uma Amostra Científica, no final do semestre. Informamos que esses projetos serão monitorados pela Equipe Técnica Pedagógica e deverão ser registrados no Diário com uma cópia para arquivo;
9. Em caso de transferência as adaptações ficarão sob responsabilidade da instituição que acolher o aluno.

Normas de Avaliação da Aprendizagem

- Para fins de registro dos resultados, adotar-se-á uma escala de notas de 0 (zero) a 10 (dez) pontos.
- A Nota Final (NF) de cada semestre será obtida pela **somatória** das atividades avaliativas realizadas no período.
- As atividades avaliativas podem ser realizadas em grupo ou individualmente, com consulta ou sem uso da mesma.
- A Nota Final (NF) das atividades avaliativas do aluno será dividida em 25% para as atividades complementares e 75% para as atividades presenciais.
- A subdivisão dos 75% das atividades presenciais deve ser feita em **no mínimo três** ferramentas avaliativas de valores determinados pelo professor.
- Será considerado aprovado o aluno que obtiver ao final do semestre Nota Final (NF) igual ou superior a 6,0 (seis), resultante da somatória das notas das atividades complementares (N_{AC}) e das atividades avaliativas presenciais (N_{AA}), de acordo com a fórmula seguinte:

$$NF = N_{AC} + N_{AA1} + N_{AA2} + N_{AA3} + \dots + N_{AA_n}$$

- O aluno que obtiver Nota Final (NF) inferior a 2,5 (dois e meio) estará, automaticamente, retido no referido componente curricular sob pena de cursá-lo no ano seguinte.
- O aluno que obtiver Nota Final (NF) inferior a 6,0 (seis) e igual ou superior a 2,5 (dois e meio) submeter-se-á a Exame Final (EF).
- Como calcular a Média Final de Promoção (MFP):

$$MFP = \underline{(NF \times 2) + EF}$$

3

- Será considerado promovido para a série seguinte, após o Exame Final (EF), o aluno que obtiver Média Final de Promoção (MFP) igual ou superior a 5,0 (cinco).
- Para o aluno que não participar do Exame Final (EF), será aplicada a fórmula da MFP para a obtenção da Média final de Promoção (MFP).
- Para o aluno da 3ª série que não conseguir aprovação no Exame Final em até três Componentes Curriculares será aplicada, em horário e dia marcados pela Orientação Educacional, com o conteúdo do semestre em vigência, a Prova Especial com média de aprovação 6,0, com objetivo de evitar o cumprimento da Progressão Parcial Integral.
- Será considerado aprovado, também, o aluno que atingir ao final do semestre frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de aulas ministradas durante o semestre, de acordo com a fórmula seguinte:

$$F = \frac{(\text{Total de aulas dadas} - \text{Nº de faltas}) \times 100}{\text{Total de aulas dadas}}$$

Total de aulas dadas

- Os alunos da 1ª e 2ª séries que não obtiverem êxito em até dois componentes curriculares será promovido em regime de Progressão Parcial.
- Para os alunos da 2ª e 3ª séries, a Progressão Parcial será realizada sem a exigência de 75% de frequência às aulas, sob a responsabilidade do professor e da Coordenação Pedagógica por meio do Orientador Educacional, que organizarão um plano de estudos que contemple conteúdos significativos e um cronograma de atendimento para a realização das atividades avaliativas, ficando o aluno sujeito aos critérios de avaliação da Portaria nº 1033/2008/SEEC/RN.
- Para os alunos da 1ª série com pendência de Progressão Parcial do 9º ano do Ensino Fundamental, a mesma deve ser realizada na escola de origem.
- Os alunos da 3ª série retidos em algum Componente Curricular poderão cursá-las regularmente no ano letivo seguinte.
- O aluno que não concluir o processo de Progressão Parcial do ano anterior ficará impedido de se matricular no ano escolar subsequente. (Art. 18, § 2º da Portaria nº 1033/2008/SEEC/RN).