

## **ENSINO MÉDIO NOTURNO NO RIO GRANDE DO NORTE: QUANDO A MUDANÇA É A ALTERNATIVA POSSÍVEL**

Maria Aliete C. Bormann - UFRN  
E-mail: aliete cb@yahoo.com

Betania Leite Ramalho - UFRN  
E-mail: betania.ramalho@terra.com.br

### **Resumo**

Esse trabalho consiste de uma análise da Proposta Curricular do Ensino Médio Noturno (EMN) desenvolvida em 11 escolas da Rede Pública do Estado do Rio Grande do Norte. A proposta surge na tentativa de buscar alternativas para diminuir os altos índices de abandono e de repetência dos alunos, uma problemática recorrente e com forte prejuízo nesse nível de ensino. Para reverter esse quadro, a pesquisa parte do princípio de que o EMN não pode ser pensado como uma continuidade do ensino diurno, uma vez que tem uma clientela cujas características são bem diversificadas, o que repercute, no que tange à carga horária, na organização curricular, nas metodologias de ensino e no sistema avaliativo, entre outros. Isso implica conceber uma estrutura formativa diferenciada que reflita os interesses da clientela. A proposta Repensando o Ensino Médio Noturno está implementada desde 2007.

Palavras-chave: Ensino Médio Noturno, trabalhador-aluno, proposta curricular.

### **Résumé**

Pour repenser l'enseignement au cours moyen nocturne au l'état du Rio Grande do Norte/Brésil: une pratique différenciée. Cette recherche consiste d'une investigation sur la Proposition Curriculaire Nocturne du Enseignement au cours moyen nocturne qui a été développée dans une amostre de 11 écoles publics. Le travail veut propose d'autres choix méthodologiques avec l'intention de diminuer les hauts indexes d'évasion e de reprobation scolaire, qui est une problème très recurent au turne nocturne. Pour changer ces problematique, cette recherche defends que l'enseignement au cours moyen nocturne ME peut pas être pense em parel avec l'enseignement diurne, parce que Il y a diferentes situations. Cette experience – qui est déjà implantée depuis 2007 - a provée qui sont possibles actions alternatives pour changer l'école nocturne pour mieux.

Mots-clés: l'enseignement au cours moyen nocturne, travailleur-eleve, curriculum.

## **Introdução**

A presente pesquisa analisa a proposta curricular do Ensino Médio Noturno (EMN)<sup>1</sup> elaborada a partir de uma experiência desenvolvida em onze escolas da rede estadual de ensino pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (SEECC/RN) via Subcoordenadoria de Ensino Médio (SUEM/RN). A proposta busca alternativas para reverter os altos índices de abandono, repetência e evasão dos estudantes, uma problemática recorrente para esse nível de ensino com grande prejuízo. O interesse pelo tema redobra por sabermos da inexistência, ao longo dos anos no Brasil, de uma política educacional que leve em consideração as características do ensino médio noturno regular e as especificidades do trabalhador estudante que tenta conciliar as atividades de trabalho e de estudo. Além da inquietação, trajetória profissional e pessoal em relação à atuação na escola da rede pública, seja no órgão central, seja em atividades ligadas à formação de professores do ensino médio.

Partimos do princípio de que o EMN não pode ser pensado como reprodução didático-pedagógica do ensino diurno, uma vez que há uma clientela cuja trajetória de vida e laboral, (com repercussão em seus interesses e necessidades) são bem diversificadas, com implicações para a carga horária, organização curricular, metodologias de ensino, processo avaliativo, entre outros. Essas características exigem e implicam conceber uma estrutura formativa diferenciada (currículo, conteúdos, metas, entre outros) que reflita os interesses do trabalhador aluno. 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.

Comprometida em resolver o problema do abandono, reprovação ou parte dele, a Subcoordenadoria de Ensino Médio (SUEM) iniciou estudos que possibilitaram identificar e listar possíveis causas e meios de superação, para isso investiu recursos financeiros<sup>2</sup> nesse turno de ensino, no qual a escola teve o papel principal, com a adesão à proposta por parte dos gestores, professores e demais funcionários, levando-os a mudar suas práticas pedagógicas e elaborar uma proposta curricular que refletisse a realidade do ensino noturno, interferisse na aprendizagem e fosse adequada, principalmente ao trabalhador estudante formal ou não formal, ao jovem fora de faixa e ao adulto que volta aos bancos escolares, após um longo período de distanciamento, muitas vezes por exigências do trabalho.

A formação continuada dos educadores foi fundamental, levando em consideração os pressupostos teóricos e orientações dos documentos oficiais que regem a reforma educacional

brasileira a partir do ano dos anos 90 como: 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, 1999) e Orientações Curriculares para Ensino Médio (OCNEM, 2006), a fim de promover uma reflexão sobre o ensino noturno e escolhas que pudessem atender à realidade desse turno de ensino, as decisões coletivas levaram em conta, principalmente, a (re) organização curricular e a prática de ensino na sala de aula, a carga horária, o número de disciplinas, a avaliação considerando o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), prática pedagógica e um ensino aprendizagem mais atrativo e efetivo com o objetivo de melhorar a qualidade das aulas ministradas do noturno.

É importante compreender até que ponto investir na formação docente pode interferir em mudanças e constituir-se em um diferencial nas escolas noturnas, onde a proposta foi implantada. Além de investigar se os documentos legais, que respaldam a reforma de ensino brasileiro, são considerados na sua essência em sala de aula.

Para vencer os desafios, na implementação de uma proposta dessa natureza, à adesão dos educadores dessas escolas (professor, gestor, coordenador pedagógico e funcionários), ganhou destaque, dando a esta, significado relevante e decisivo, uma vez que esses sujeitos são elementos chaves e decisivos para a mudança que se desejava realizar, pois mudança alguma acontecerá sem a participação desses profissionais de ensino.

A problemática abordada considera os profissionais de educação como parte responsável pelas mudanças e, como essas práticas diferenciadas vem influenciando nos resultados das escolas envolvidas, cujas histórias anteriores apresentavam grande índice de abandono, de repetência e de evasão.

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, portanto questionadores: Esses professores estão preparados para responder às demandas de uma proposta dessa envergadura? Como a escola (gestores e demais profissionais) pode (re) organizar-se para responder à formação necessária do trabalhador aluno? Que currículo é mais adequado à realidade desse aluno, mais flexível nos moldes propostos pelos documentos oficiais?<sup>3</sup> O que ensinar? Que perfil de professor é necessário para formar o aluno do noturno? Como os professores atuam nas escolas públicas estaduais noturnas?

### **O Ensino Médio no RN: mudanças e possibilidades**

No Estado, a matrícula do ensino noturno, representava em 2006, 59% da matrícula da rede pública de ensino. O abandono e a repetência apareciam como característica marcante nesse turno de ensino. Os dados são da Assessoria Técnica de Planejamento da SEEC/2007.

O Ensino Médio é responsabilidade do Estado, mas esse não desenvolveu nenhuma uma política específica para o ensino médio, salvo aquelas financiadas com recursos federais<sup>4</sup>. Ao longo da reforma prevista pelo MEC para essa etapa de ensino, a proposta do RN, é o primeiro trabalho concreto em execução para melhorar a qualidade desse turno de ensino. É bom lembrar que o resultado da reforma como um todo ficou muito além do esperado, havendo resistência daqueles que a executam em sala de aula.

Segundo Apple e Beane (2001) os educadores quando pressionados encontram repostas diferentes aquelas que são exigidas, e em oposição a essas pressões desenvolvem trabalhos com práticas inovadoras.

Por acreditar no comprometimento dos educadores a Secretaria de Educação Estadual deu o primeiro passo e o mais importante investimento seria na formação dos profissionais de educação, de 2006 a 2009, capacitou os educadores, cuja carga horária de trezentas horas privilegiou assuntos fundamentais como: bases legais; formação de professor e profissionalização do ensino; as especificidades do turno noturno; ensino por competência e habilidade; currículo do ensino médio (interdisciplinar e contextualizado); projeto político-pedagógico e avaliação.

Os professores ao longo da formação encontraram estratégias de superação das dificuldades, situação que favoreceu discussões sobre mudanças na estrutura curricular, que resultou nas seguintes mudanças: o ensino deixou de ser anual e passou a ser semestral, com disciplinas organizadas e estruturadas em blocos, aulas com noventa minutos de duração, o que vem possibilitando maior interação professor/aluno, até seis componentes curriculares por semestre, quarenta alunos por sala (até 2006 as salas tinham em média sessenta alunos), estímulo a pesquisa tanto para o aluno quanto para o professor.

No final de cada semestre, ocorre a Amostra Científica com participação apenas do aluno do noturno. O aluno retido, em até dois componentes curriculares, pode prosseguir os estudos no semestre seguinte, ficando na dependência e cumprindo os estudos nas outras disciplinas que

obteve êxito. Todas as onze escolas oferecem aulas de reforço e atividades complementares, combinado previamente com os alunos.

A incorporação dos alunos em atividades culturais, desenvolvimento de projetos temáticos, buscando conteúdos articulados às necessidades imediatas e contextualizados com a realidade desses alunos demonstra que é possível o envolvimento desse sujeito e que a escola noturna pode ser, sim escola de êxito. Essas diferenças vêm fazendo com que as onze escolas noturnas venham alcançando bom desempenho, mas entendemos que três domínios configuram uma relação triangular fundamental para o êxito do desenvolvimento da proposta.

A contribuição destes domínios ocorreu da seguinte forma: a adesão dos educadores a proposta assegurou repensar o currículo considerando as características e especificidade do trabalhador aluno; o gestor garantiu unidade dentro da escola e apoiou o desenvolvimento do currículo a partir de um projeto gerador e o professor executor da proposta dentro de sala de aula, unindo a teoria e a prática a partir das funções apregoadas pela LDBEN 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 dos três domínios foi possível tornar viável a proposta do noturno, de acordo com a escola B, localizada no interior do estado, em seu relatório semestral (2009) revela que “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 região”<sup>5</sup>.

Depoimento como este se tornou possível em razão do que trata a Lei nº 9.394/96, que no seu Art. 23, que possibilita a flexibilização, permitindo a construção de um currículo diferente para aqueles que necessitam de um enfoque diferenciado, tanto em relação ao tempo quanto às abordagens, mas essas medidas não são suficientes:

Tentativas de modificar a situação problemática 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)

A necessidade de mudar induziu as escolas a encontrarem estratégias para a superação das dificuldades, situação que favoreceu a aceitação da experiência diferenciada, identificadas pelos usuários e professores como possibilidades, mas outros questionamentos devem continuar para se chegar ao ideal ou quase ideal.

Observamos que os educadores quando são encorajados, realizam práticas inovadoras capazes de fazer um diferencial, concordamos também que qualquer “reforma escolar precisa de grupos comprometidos” (APPLE e BEANE, 2001, p119).

As escolas trabalharam com suas possibilidades, suas expectativas, suas necessidades escolares e as suas condições objetivas de trabalho; a proposta é um processo histórico e conflituoso, coloca em evidência muitas das práticas corriqueiras e anti-produtivas, levando-as a uma reflexão mais contundente sobre elas próprias.

O ensino noturno está estruturado com forte distanciamento das necessidades e interesses da clientela. Esse é um dos pontos a ser superado, fazendo com que o mesmo deixe de ser uma extensão mal acabada do ensino diurno.

Situando-se nesta questão, estudamos as especificidades do currículo diferenciado adotado por essas onze escolas, diferente do currículo do ensino médio apregoado pela legislação vigente e do próprio estado. Aliado a essa hipótese acrescenta-se um professor que na sua formação não foi preparado para lidar com as especificidades do trabalhador estudante nem com o que preconiza a reforma de ensino médio no final dos anos 90, em particular do Ensino Médio, que sofreu intensa influência das reformas internacionais.

Quando falamos em reforma, não podemos esquecer que a reforma educacional brasileira foi coordenada pelo ex-diretor da reforma espanhola César Coll Salvador, da Universidade de Barcelona, o que significou uma mudança significativa nos objetivos e concepções que orientavam até então, o Ministério de Educação (MEC) e o sistema de educacional do país. Podemos verificar a divulgação da reforma em diversos documentos e artigos publicados em revistas. Resta saber se na ocasião se considerou as características da educação brasileira e os problemas enfrentados pelos educadores espanhóis advindos da reforma, conforme podemos verificar 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)

Segundo o artigo de Zibas (1999), a palestra Reformas Educativas y Reformas del Currículo proferida pelo Prof. Sacristán, no 2º Seminário Internacional sobre Educação Escolar, PUC/SP 1998, revelou que a maior inovação da reforma educacional espanhola, não estava nos conteúdos curriculares, tão apregoados pela reforma brasileira, mas na extensão da escolaridade compulsória até os 16 anos.

Com um atraso de onze anos da proposta de reforma para o Ensino Médio e 14 anos da LDB nº 9.394/1996, se estabelece a matrícula compulsória na Educação Básica para o corte etário de 4 a 17 com da Emenda Constitucional 59 aprovada em novembro de 2009. Nenhuma reforma se concretizará se não forem discutidas com àqueles que as desenvolvem no espaço escolar, ou seja, a escola necessita de grupos comprometidos para poder executá-la, caso contrário não teremos movimento de mudança.

A escola é um aparelho ideológico da sociedade, por sê-lo, deveria articular-se com a história de vida daqueles que a procuram, mudando de acordo com as exigências do mundo atual. Apoiamo-nos em Sacristán (2000, p.10) que ao tratar das reformas afirma que “Pouco adiantará as reformas curriculares se estas não forem ligadas a formação dos professores”.

Compactuamos com a idéia de que a educação não se dá apenas no espaço escolar, mas em qualquer lugar e momento, portanto não podemos atrelá-la a um espaço geográfico e determinado tempo, portanto:

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).

Para o autor todo ser humano necessita da educação para ser livre; para ele essa liberdade intelectual, moral e social significa superar a divisão da sociedade em classes sociais antagônicas

que se efetiva a partir do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados e 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; na escola se questiona os modos de pensar, agir, sentir e atuar. O autor ainda reconhece que a função pedagógica não é exercida apenas pela escola e lhe atribui a função de instrumento de transformação social capaz de levar as massas à revolução cultural.

Para Gramsci (2006), na escola o sentido pedagógico é mais presente, cabendo-lhe a função de contextualizar a dinamicidade econômica, social, cultural e histórica da sociedade. Nessa concepção, a escola é lugar de ensino e difusão do conhecimento, instrumento para o acesso das classes sociais populares ao saber elaborado e meio educativo de socialização no mundo social adulto, senão vejamos.

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, vol. 2. p. 39-40)

No clássico texto *Ordine Nuovo* (1987) sobre a escola noturna o autor afirma 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”. Para nós refletir a escola noturna, a partir da concepção de educação gramsciana, é compreender a escola capaz de operar transformação cultural nos indivíduos e desenvolver suas atividades considerando à realidade da clientela a que se destina.

Sabemos que não houve nas mudanças sugeridas pela reforma, preocupação com o ensino médio noturno apesar da reforma. Essa constatação revela que esse turno de ensino não tem sido objeto de propostas e encaminhamentos pertinentes, ao contrário, verificamos que há uma ausência de políticas específicas, apesar de estudos e de pesquisas revelarem as suas deficiências e a sua má qualidade:

[...] 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).

O Ensino Médio cresceu desordenadamente, quase sempre no turno noturno, sem espaço próprio, sem receber atenção diferenciada e sem as condições físicas adequadas. Segundo o Censo Escolar de 2005, 49,3% das matrículas eram do noturno o que representou 3.909.724, em 2000 foram registradas 7.933.713 no turno noturno o que representou 59,3% do total de matrículas.

A maioria dos matriculados pertence à faixa etária acima de 17 anos, que estudam à noite porque trabalham ou pretendem trabalhar.

Tabela 2- Evolução da matrícula do ensino médio Brasil e no Rio Grande do Norte de 2006 a 2009.

	Matrícula nos anos				
	2006	2007	2008	2009	Diferença 2008/2009
Ensino Médio Brasil	8.906820	8.369.369	8.366.100	8.337.160	-28.940
Ensino Médio Rio Grande do Norte	167.971	158.115	155.414	151.858	-3.557
Ensino Médio da Rede Estadual/ RN	141.793	133.481	131.355	127.789	-3.566

Fonte: MEC/Inep (dezembro de 2009)

De acordo com a Tabela 1, a matrícula do Ensino Médio do ano de 2008 foi de 8.366,100, enquanto 2009 foi de 8.337.160, observamos aí, uma queda na matrícula com uma variação de 28.940 alunos. Podemos inferir que parte desses alunos deixou de se matricular e parte concluiu essa etapa de ensino. Ainda seguindo os dados do INEP o ensino noturno diminuiu sua matrícula em relação ao total, 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. Nesse período houve um crescimento significativo da matrícula de ensino médio em decorrência da saída do aluno do ensino fundamental. Em 2006, a matrícula foi 8,9 milhões, no ensino médio noturno foi de 3,8 milhões, no que diz respeito à matrícula do ensino noturno, este representou o montante de 42,8%, segundo os dados do Censo

Escolar (INEP, 2007)<sup>6</sup>. Apesar do crescimento nos últimos anos, o Ensino Médio no Brasil, ainda não alcançou a sua universalização e ainda assim, é uma matrícula significativa. De acordo com os dados do MEC/INEP o decréscimo na matrícula de ensino médio está associado taxa de repetência, abandono e distorção idade série, além da queda de natalidade e outros fatores externos como renda familiar, baixa escolaridade dos pais entre outros. Não podemos esquecer que o baixo desempenho dos alunos do ensino fundamental reflete diretamente no Ensino Médio.

Ao longo de treze anos, a Lei nº 9394/96 foi submetida a alterações e complementações, fruto de emendas regulamentares e de pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE). No entanto, as ações desprendidas não foram e tampouco tem sido suficientes para assegurar a todos (egressos) a possibilidade de melhores condições formativas (acesso aos saberes) e ao trabalho. Apesar de a Lei ressaltar que o “ensino noturno tem de ser oferecido com a mesma qualidade do ensino diurno”, resta refletir se chegamos alcançar essa qualidade no turno diurno, apesar da quantidade dos programas destinados às escolas de ensino médio.

O ensino, como o conhecemos, debruça-se essencialmente sobre o domínio do aprender a conhecer e, em menor escala, do aprender a fazer. A educação que nos interessa implica qualidade, formação, flexibilidade e democratização, ou seja, um ensino que responda as necessidades daqueles que procuram a escola pública. A escola que temos precisa ser guiada por metas que se deseja alcançar, daí a importância do papel docente frente às metas que se desejam operar, em busca de uma escola pública de qualidade.

Nesses termos, qualquer política educacional direcionada a esse nível de ensino precisa ser pensada de forma a procurar superar, integralmente, todos esses aspectos definidores do fracasso dessa escola. A nosso ver (re) pensar a escola noturna passa, necessariamente, pela política de formação de professores, condições de trabalho e pela construção de um currículo adequado às especificidades do trabalhador aluno. Além de considerar os diferentes atributos que caracterizem sua identidade formativa.

As pesquisas apontam o ensino noturno marcado pelas elevadas taxas de abandono e reprovação, tornando-o singular. O abandono da escola noturna na maioria das vezes se dá pelo fracasso escolar que, por sua vez está ligado a uma série de fatores de ordem individual de cada sujeito. Os sujeitos que abandonam a escola traz no seu histórico dificuldades ligados a situação social e econômica da família, pessoal e institucional (repetência, reprovação, desestímulo entre outros).

Observamos que a “mobilidade” desse aluno em busca de trabalho e a matrícula de egressos de ensino médio contribui para mascarar as taxas de abandono. Nesses termos é preciso (re) definir o conceito de abandono na escola noturna.

Discutir ensino médio noturno, escola, trabalhador aluno, formação de professor, currículo específico e flexível, passa, necessariamente, a nosso ver, por uma concepção de escola que rompa com o currículo tradicional e engessado, sendo mais significativo se experimentar outras práticas, criando e vivenciando novas formas de olhar a sala de aula, um universo tão heterogêneo que continua a ser olhado de forma homogênea.

Pensar em desenvolver alternativas diferenciadas passa acima de tudo pensar na flexibilização do currículo, levando os profissionais de ensino a (re) pensar a sua própria formação, como: quais são as concepções teóricas que orientam as suas práticas? Como ele, professor elabora a relação teoria/prática? O que ensinar? Para quem ensinar? Com que finalidade ensinar?

### **Considerações**

Na análise preliminar da proposta observamos uma mudança considerável nos resultados quanto ao abandono, aprovação e maior comprometimento dos educadores. Além de satisfação e elevação da auto-estima por eles, educadores, serem responsáveis pela elaboração da proposta. Alguns profissionais consultados revelam, que a qualidade de um trabalho realizado na escola, passa pelo comprometimento de todos, infra-estrutura, vontade de aprender dos alunos e merenda escolar.

Com a mudança, verificamos que os conteúdos passaram a ser mais articulados com a realidade do trabalhador aluno e desenvolvidos em projetos temáticos, voltados para iniciação da pesquisa na internet, na biblioteca, com entrevista e na produção textual. Ao professor cabe, compreender e aceitar a diversidade que há na sala de aula, estimulando e valorizando os alunos; tornando o trabalho de pesquisa possível e acessível ao trabalhador aluno. Segundo relatório da escola A (2009), localizada a 262 km da capital, “A experiência é, hoje, uma das maiores bandeiras que a escola defende, pois assumiu o desafio e, dentro das possibilidades, fez acontecer o que foi pensado na elaboração da mesma. Foi um ano de conquista e de esperança na concretização e efetivação do projeto”.

As conquistas dessas escolas representam um esforço coletivo em relação à flexibilização do currículo, na relação entre a formação e a prática, no planejamento das aulas e um quadro estável de docentes na escola. E, apesar da especificidade que caracteriza cada uma, apresentam pontos comuns e determinantes na execução da proposta, principalmente, por cada gestor, professor e coordenador pedagógico serem responsáveis pela elaboração e implementação da proposta curricular, portanto maior compromisso.

Nos últimos anos, discutir formação docente e alternativa para exercer a atividade docente ganhou força, cruzaram fronteiras e a definiram futuros projetos e programas de formação, quanto à questão da profissionalização dos profissionais de ensino.

Segundo Gaultier (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. Ramalho e Núñez (2007), acreditam que uma 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.

Enfim, acreditamos que para garantir o acesso e a permanência do aluno na escola média, passa por uma proposta curricular que selecione os conteúdos e os organizem de modo a criar uma nova cultura formativa que considere as histórias de vida, as experiências e vivências do trabalhador aluno como referência, acabando com o “saber enciclopédico” e inserindo saberes outros que contribuam para o desenvolvimento da consciência crítica. Além de encontrar alternativas possíveis para modificar os precários índices da educação noturna.

Acreditamos que se a proposta se tornar uma política para o ensino noturno no RN, é necessário tocar em um problema crucial que afeta o ensino noturno: o trabalho.

---

<sup>1</sup> A proposta curricular foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do RN (CEE) em 16/09/2009. E autorizada à implantação como experiência no prazo de 05 anos pela Portaria nº1221/2009- SEEC/GS a partir de 15/10/2009. Apesar de a proposta estar em prática nas escolas desde março de 2007.

<sup>2</sup> O financiamento do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED), Projeto Alvorada e Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica (PRODEB).

---

<sup>3</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º. 9394/96, Resolução n.º 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).

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> A escola B vem destacando-se 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, desses oito eram alunos do turno noturno. (Relatório enviado a SUEM em abril de 2009)

<sup>6</sup> Dados retirados do site <http://portal.mec.gov.br/seb> em 12/09/2008.

Autoras:

Aliete Bormann: Mestre em Linguística Aplicada e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente.

Professora Doutora Betania Leite Ramalho Titular da UFRN do Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSA. Linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michel, W; BEANE James, A.(org.). **O argumento por escolas democráticas**. Trad. Dinah de Alves Azevedo. In. *Escolas Democráticas*. 2.ed. p.9-43. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, Michel, W. **Educação e poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, Brasil.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Noturno: democratização e diversidade**. Zákia e Oliveira. 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.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação de Educação. **Resolução CEB/CNE n.º.3/98, de 26 de julho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio (DCNEM). Brasília: CNE, 1998.

- 
- CARVALHO, Célia, P. **Ensino noturno: realidade e ilusão**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GAULTIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. 2.ed. Ijuí: Ed.Unijuí, 2006.
- GRAMSCI, A. **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.
- KRAWCZYK, N. **A Escola Média: um espaço sem consenso**. In: FRIGOTTO & CIAVATTA (org). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004.
- LLAVADOR, F. Beltran, RICO, F. J. Jordan e ALONSO, Á. San Martín: “A gestão da ‘compreensividade’ na reforma educacional espanhola”, in: VITAR, A. et ali (orgs.): **Inovações no Ensino Médio: Argentina/Brasil/Espanha**. Brasília: OEI, Líber livro e FCCH, 2006.
- NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2004.
- NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B.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. pdf. Acesso 2007. Em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/240Beltran.01/07/2008>.
- OLIVEIRA, D. A. A recente expansão da educação básica no Brasil e suas conseqüências para o ensino médio noturno. IN. CIAVATTA (Org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004.
- RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios**. Porto Alegre: 2. ed. Sulina, 2004.
- SACRISTÁN, G. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SECRETARIA Estadual de Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio Noturno**. Subcoordenadoria de Ensino Médio. SUEM/SEEC. Natal, 2009.
- ZIBAS, D. **A Reforma Educacional Espanhola-** Entrevista com Mariano Enguita e Gimeno Sacristán. Cadernos de Pesquisa nº 108 São Paulo Nov. de 1999, p. 233-247.