



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Marcia Betania de Oliveira

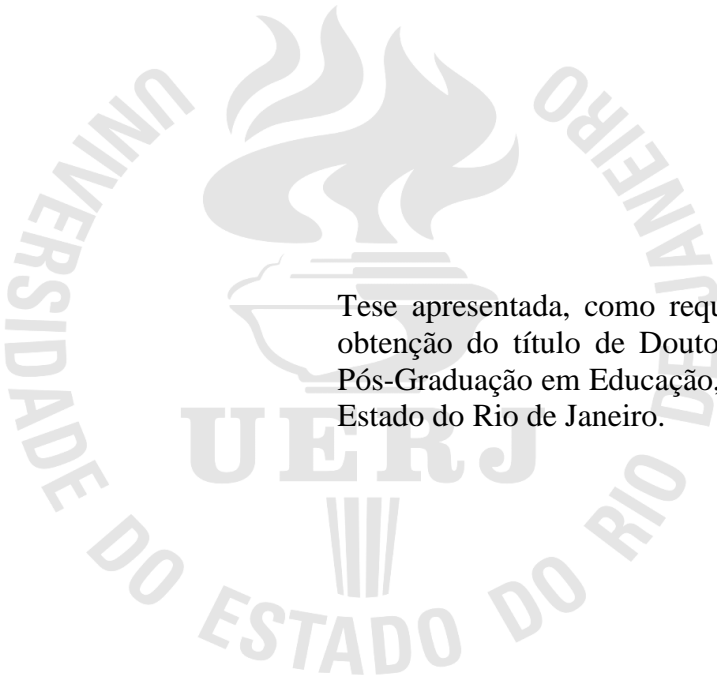
**Ensino médio noturno na região Assu-Mossoró (RN):  
o que significa ser diferenciado?**

Rio de Janeiro

2016

Marcia Betania de Oliveira

**Ensino médio noturno na região Assu-Mossoró (RN):  
o que significa ser diferenciado?**



Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Alice Ribeiro Casimiro Lopes

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

O48 Oliveira, Marcia Betania de.  
Ensino médio noturno na região Assu-Mossoró (RN): o que significa ser diferenciado?/ Marcia Betania de Oliveira. – 2016.  
259 f.

Orientadora: Alice Ribeiro Casimiro Lopes.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Ensino médio – Rio Grande do Norte – Teses. 3. Currículo – Teses. I. Lopes, Alice Ribeiro Casimiro. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37(813.2)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.



Assinatura

16/12/16

Data

Marcia Betania de Oliveira

**Ensino médio noturno na região Assu-Mossoró (RN):  
o que significa ser diferenciado?**

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 08 de setembro de 2016,

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Alice Ribeiro Casimiro Lopes (Orientadora)  
Faculdade de Educação – UERJ

---

Profa. Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella  
Faculdade de Educação – UERJ

---

Profa. Dra. Ana Maria Villela Cavaliere  
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

---

Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira  
Universidade Federal do Pernambuco – UFPE

---

Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Rio de Janeiro

2016

## DEDICATÓRIA

### **É HORA DE DEDICAR, porque boas conquistas precisam ser partilhadas...**

À minha Mãe, Socorro Oliveira, que apesar de ter conseguido acesso ao processo de escolarização somente depois de ter os filhos criados, tornou-se desde cedo doutora das coisas da vida. Com sua coragem inestimável e força destemida, sempre acreditou no potencial da escola para a formação de seus filhos. Ensinou-nos a importância da ética, do cuidado e do respeito no tratamento com as pessoas e com a vida. Eis-me aqui, mãe, com humildade, “sua doutora”, ciente de que a sua coragem me foi/é um exemplo a ser contado para muitos. O que a “história” conta sobre reis e rainhas não se iguala às histórias que tenho para contar sobre você.

Aos meus Guilherme Henrique e Eduardo Henrique, Gui e Du, razões pelos quais os meus dias têm mais colorido e sabor. Para quem eu procuro mostrar o quão é gratificante o caminho do conhecimento e da cultura e o tempo que a eles se investe. Obrigada pelo carinho, amor, sorrisos diários e companhias constantes em minha vida. De vocês, meus filhos, eu sempre ouvi palavras de incentivo, em especial quando tive que me ausentar de nossa convivência diária para desbravar outros ares, outros mares. Que a felicidade seja nosso projeto diário!

Ao meu pai Manoel José (em memória). À Élcia, Neide, Cleide, Maurício e Marcelo, irmãos companheiros, pela torcida e pelas palavras de incentivo no caminho trilhado até aqui. Em especial a Márcio, por escutar meu “exercício” na perspectiva de compreensão da teoria do discurso: nossas “viagens” foram/são sempre produtivas e instigantes. À Elvira Fernandes, cunhada-irmã, também pela leitura atenta às determinações das normas que regem este trabalho. À FAMÍLIA OLIVEIRA, pelas descontrações em forma de encontros, risadas, cumplicidades. Vocês são minha referência primeira.

À Socorro Pinto, companheira diária, que tem me auxiliado nos bastidores, cuidando de meus filhos, de minha casa e de todo o meu material de estudo sempre quando eu não pude/posso fazê-lo.

Às amigas: Elizete Amorim, Edilma Barbosa, Hostina Maria, Jandilma Silva, pelos longos e bons anos de amizade, que acreditaram e incentivaram desde a minha formação inicial quando eu disse que chegaria até aqui. Torceram/torcem, vibrando comigo em cada uma de minhas conquistas acadêmicas. Pelos momentos felizes, pelos “cafés de tantos

nomes”, para além e “apesar da tese”. Em meio às contingências, nossas agendas estão previstas (sem precisar marcar datas) para outros tantos anos.

Às amigas (brasileiras/luso), contingencialmente conquistadas: Maurília Bastos (IFSC), Zélia Santana, Aída Monteiro, Márcia Barbosa e Auxiliadora Padilha (UFPE), Cristiane Monteiro e Jana Mezzari, pelas descobertas compartilhadas para além-mar.

Aos atores sociais que fazem as escolas partícipes desta investigação, bem como aos que fazem as 11ª e 12ª Diretorias Regionais de Educação (DIREDs), pelos espaços cedidos para a realização de minha pesquisa, pelo material disponibilizado, pelas conversas em torno da temática. Que as questões apontadas neste estudo nos possibilitem outras conversas sobre o ensino (não somente) médio noturno. É sempre bom poder retornar a esses espaços.

Por fim, ao amor, que alimenta o espírito, afaga o corpo e inspira a alma.

Por tudo, pois...

### **É preciso não esquecer nada**

É preciso não esquecer nada:  
nem a torneira aberta nem o fogo aceso,  
nem o sorriso para os infelizes  
nem a oração de cada instante.

É preciso não esquecer de ver a nova borboleta  
nem o céu de sempre.

O que é preciso é esquecer o nosso rosto,  
o nosso nome, o som da nossa voz, o ritmo do nosso pulso.

O que é preciso esquecer é o dia carregado de atos,  
a ideia de recompensa e de glória.

O que é preciso é ser como se já não fôssemos,  
vigiados pelos próprios olhos  
severos conosco, pois o resto não nos pertence.

(Cecília Meireles)

## AGRADECIMENTO

**É HORA DE AGRADECER, porque, do tudo que se faz, muito pouco se faz só...**

Ao Deus de minha fé que em sua bondade tem me possibilitado a graça de descobrir a simplicidade e as belezas da vida. Eu sei e sinto a existência de anjos ao meu redor!

À CAPES e à UERN, pelo incentivo financeiro, pelas bolsas de estudo concedidas.

À Alice Casimiro Lopes, mulher de sabedoria ímpar. Com voz firme, porém branda, me ajudou a desbravar alguns caminhos tortuosos quando a teoria parecia me aterrorizar. Obrigada pelo seu acompanhamento atento, cuidadoso e constante. São meus os limites deste trabalho. Minhas leituras (não somente) sobre as teorias de currículo são outras depois de você!

Aos Professores membros da banca de defesa da tese: Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira e Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos pelas contribuições acadêmicas para com este trabalho. Duplamente, à Dra. Ana Maria Cavaliere e à Dra. Rita Frangella pelas valorosas contribuições quando do processo de qualificação. Nossa conversa em torno “da banca” foi instigante e produtiva para a produção que ora se apresenta.

À Faculdade de Educação, em nome de todos os servidores e alunos, minha academia, meu laboratório primeiro.

Ao Departamento de Educação, a cada um de meus colegas professores, pelas dispensas e liberações para que eu pudesse realizar meus estudos.

À coordenação do DINTER na UERN, na pessoa da Professora Dra. Maria da Conceição Lima Andrade e, em especial à Adna Raquel que acompanhou esse processo com cuidado e zelo.

Ao Grupo de Pesquisa Políticas de Currículo e Cultura – PROPED/UERJ, pelas ricas e significativas discussões teóricas. Obrigada pela acolhida. Em especial à Camila (sempre Gigante) que nunca mediu esforços para me ajudar quando a distância não me permitia resolver questões específicas junto ao PROPED/UERJ.

Aos Grupos de Estudos e Pesquisa - FE/UERN: “Formação e Profissionalização do Professor” e “Contexto e Educação”, por serem espaços de discussão constante.

À Professora Dra. Carlinda Leite, pela calorosa receptividade e orientação ao meu projeto de investigação desenvolvido por meio do Programa de Doutorado Sanduíche

(PDSE/CAPES) na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto/FPCEUP/PT.

Aos colegas dinterianos: Meyre-Ester, Mayra Ribeiro, Zacarias Marinho, Francisca Cabral, Cláudia Tomé, Ghisleny Brasil, Reilta Cirino, Sara Raphaela, e Francisco Canindé pelos ricos momentos compartilhados nesse processo formativo. Estamos chegando à reta final dessa etapa. Que bom! Brindemos juntos! Também aos colegas Argentina Lopes, Thiago Ranniery, Thaiana Neuenfeld, Thalles Amaral, pelas discussões produtivas, pelos risos partilhados, pelos lugares visitados quando de nossas passagens pelo PROPED/UERJ.

Às professoras do PROPED/UERJ: Lourdes Tura, Elizabeth Macedo e Raquel Goulart, pelos momentos vividos em sala de aula. Em especial à Rita Frangella, em cujo abraço e alegria eu senti a acolhida carioca que buscava.

À Rosanne Evangelista por “me amadrinhar” em meio aos eventos acadêmicos. Também às suas orientandas: Lívia Farias, pela disponibilidade e carinho, e Cristiane Vasconcelos, pela leveza da alma.

Ao Jean Mac Cole, que me apontou caminhos que eu não imaginava ser possíveis. Pelas conversas e leituras em torno do ensino médio, pelas partilhas produtivas que nossa parceria tem possibilitado.

Aos Professores da Faculdade de Letras e Artes (FALA/UERN) Regiane Santos (Língua Espanhola) e Marcelo da Costa (Língua Inglesa) que gentilmente me presentearam com a tradução do resumo desta tese.

À Goretti Silva e Elizete Andrade, “as meninas do ensino médio”, companheiras de trabalho que compartilham comigo, desde o início desse percurso, questões inerentes a esse nível de ensino; pela disponibilização de documentos necessários à minha pesquisa e, principalmente, por me contarem “as muitas histórias” que eu precisava ouvir para construir ideias e pensamentos em torno do Ensino Médio Noturno/SEEC/RN. Esse trabalho é também “um muito” de vocês.

À Magali Delfino (Diretora da 12ª DIRED na época de minha investigação), à Dra. Alette Bormann (então Subcoordenadora da SUEM/SEEC/RN) e às gestoras das escolas partícipes, por compreenderem a minha presença constante em seus espaços de trabalho em busca de informações importantes à minha pesquisa.

E quando o sol voltar amanhã eu quero agradecer. Somente agradecer...



Produzir um documento curricular, assim como escrever um texto educacional, desenvolver uma dada prática curricular ou defender uma tese, é se engajar em uma luta por hegemonia, lutar por uma dada fixação, uma dada representação. Mas podemos estar nessa luta considerando que há uma razão absoluta, um fundamento único e sólido que define a verdade da representação que construímos, fazendo dessa representação o reflexo de uma objetividade, ou podemos estar nessa luta entendendo que é ela mesma uma luta entre representações provisórias, precárias, limitadas e passíveis de serem traduzidas contingencialmente. Nesse processo, podemos ainda considerar que, admitidas as traduções, há que se limitá-las e restringi-las, ou há que estimular sua multiplicação, no jogo incessante das diferenças.

*Alice Casimiro Lopes*

## RESUMO

OLIVEIRA, Marcia Betania de. **Ensino médio noturno na região Assu-Mossoró (RN): o que significa ser diferenciado?.** Defesa de Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Neste trabalho abordo discursos em torno da política desenvolvida para o Ensino Médio Noturno, com recortes do período de 2004 a 2014. Tal política é assinada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte (SEEC/RN) e organizada pelas Orientações Curriculares Ensino Médio Noturno. Defendo a tese de que o discurso sobre o diferencial/diferenciado no ensino médio noturno no RN, com destaque para a região Assu/Mossoró, está marcado pela tentativa de projeção de um currículo concebido como adaptado à realidade do trabalhador que estuda à noite. A ideia é de compreender como se dá a fixação de uma pretensa identidade desse aluno como trabalhador visto que ele não é somente trabalhador (e que nem sempre é trabalhador). Investigo a qualificação de diferenciado dessa política, por meio desse projeto de fixação identitária do estudante. Defendo que, na tentativa de significar o que seja o diferencial para o ensino noturno, o significante *diferenciado* foi se constituindo em um terreno de contestações, de lutas antagônicas e subjetivações políticas. Organizo minha investigação com base nos enfoques discursivos das políticas de currículo de Alice Lopes, particularmente orientados pela teoria do discurso de Ernesto Laclau. Por meio dessa teoria, defendo como importante o entendimento da complexidade das articulações envolvidas na produção das políticas de currículo. Também por meio dessa teoria, compreendo o currículo como uma prática discursiva, cultural, de poder, bem como de significação, de atribuição, criação ou enunciação de sentidos; e a política de currículo como luta discursiva pela constituição de representações. Para desenvolvimento dessa tese, investigo sentidos curriculares em três escolas e duas Diretorias Regionais de Educação (DIREDs), recorrendo a conversas obtidas por meio de grupos focais e de entrevistas, bem como a leituras de documentos diversos que abordam o processo de produção da política em pauta. Destaco e interpreto três movimentos nessa/dessa política: as mudanças na proposta curricular, sua constituição por meio da tentativa de fixar o aluno como trabalhador; o movimento de escolha de uma determinada escola para efetivar a política e as ações nessa escola derivadas dessa escolha; a resistência de uma terceira escola pelo questionamento à restrição da identidade do aluno como trabalhador. Considero que a ideia de uma proposta curricular para o ensino médio noturno, definida como diferenciada por centrar o aluno trabalhador, se desloca visto que exclui todo um conjunto de outras questões inerentes a esse nível/turno de ensino. Tais questões vão desde a (re) organização das disciplinas dentro da estrutura curricular, a discussão disciplinar em torno de qual das disciplinas a serem ofertadas são tidas como mais importantes para a formação, a (re) distribuição da carga horária dos professores, dentre outras. Considero, por fim, que pensar em um contexto loco/regional não significa a ideia de fortalecer identidade local. Significa compreender que embora o discurso de uma política universal que se propõe atender “aos interesses de todos” tenda a se fortalecer nesses espaços, movimentos outros vão se constituindo, descentrando, por vezes denunciando tentativas de fixação de identidades únicas.

Palavras-chave: Ensino Médio Noturno Diferenciado. Políticas de currículo. Discurso.

## ABSTRACT

OLIVEIRA, Marcia Betania de. **Evening high school instruction in the Assu-Mossoró area (RN):** What does it mean to be different? Thesis defense (Doctor degree in Education) – Education College, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This work approaches the policy of the Evening High School Instruction with facts from 2004 to 2014. Such policy is under the responsibility of the Education Department of the state of Rio Grande do Norte (SEEK/RN) and organized according to the Evening High School Curriculum Orientations. In defense of a thesis that the differential/different in the evening high school instruction in RN, especially in the Assu/Mossoró area, is characterized by the attempt of a conceived curriculum projection adapted to the life reality of workers who attend high school in the evening. It is meant to understand how the intended identity of a student may be formed as a worker as long as he/she is not just seen as a worker (not always is a worker). The differential qualification of such policy is investigated through the student's identity formation project. I also agree that in attempting to mean what concerns the differential towards the evening high school instruction, the *different* significant has been built in a contestant reality, antagonistic struggles, and subjectivism policy. I organize my investigation based on the curriculum policy discussion focus by Alice Lopes, particularly on the discourse theory of Ernesto Laclau. By means of that theory, I agree with the importance of comprehending the articulation complexity that involves the production of curriculum policies. Also following that theory, I see the curriculum as a discursive, cultural and powerful practice as well as of significance, attribute, creation or meaning enunciation; and the curriculum policy as a discursive struggle in order to constitute representations. For working out this thesis, I investigate the meanings of the curriculum in three schools and in two Regional Departments of Education (DIREDs), considering talks with focused groups and interviews, also by the reading of several documents that approaches to the policy production process in question. I highlight and interpret three actions of that policy: the changes in the curriculum proposal, its constitution by attaching the student as a worker; the action of choosing a particular school to carry out the policy and actions in this school derived from that choice; the resistance of a third school for questioning the restriction of the identity of the student as a worker. I believe that the curriculum proposal for the evening high school instruction, defined as differentiated by centering the worker student is not appropriate as long as it excludes a whole range of other issues related to that level and school shift. Such issues ranging from the (re)organization of subjects within the curriculum, disciplinary discussion around which courses to be offered are seen as the most important for training, the (re)distribution of the workload of teachers, among other issues. Finally, I understand that thinking about a local and regional context does not mean the idea of strengthening local identity. It means to comprehend that while the discourse of a universal policy that proposes to meet "the interests of all" tends to strengthen is those spaces, another actions are constituted, decentralizing and sometimes denouncing the attempts of fixing unique identities.

Keywords: Different Evening High School Instruction - Curriculum Policies - Discourse.

## RESUMEN

OLIVEIRA, Marcia Betania de. **Enseñanza mediana nocturna en la región Assu-Mossoró (RN): qué significa ser diferenciado?** Defensa de Tesis (Doctorado en Educación) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

En este trabajo, trato de los discursos alrededor de la política desarrollada para la Enseñanza mediana del turno nocturno, con recortes del periodo de 2004 a 2014. Tal política es firmada por la Secretaria de Educação do Estado de Rio Grande do Norte (SEEC/RN) y organizada por las Orientações Curriculares Ensino Médio Noturno. Defiendo la tesis de que el discurso sobre lo diferencial/diferenciado en la enseñanza mediana del turno nocturno en RN, con relieve para la región de Assu/Mossoró, está marcado por la tentativa de proyección de un currículo concebido como adaptado a la realidad del trabajador que estudia por la noche. La idea es comprender como se da la fijación de una supuesta identidad de ese alumno como trabajador, ya que él no es solo trabajador (y no siempre lo es). Investigo la calificación de diferenciado de esa política por medio de ese proyecto de fijación de identidad del estudiante. Defiendo aún que, con el intento de significar lo que sea el diferencial para la enseñanza nocturna, el significante *diferenciado* se fue construyendo en un terreno de contestaciones, de luchas antagónicas y subjetivaciones políticas. Organizo mi investigación con base en los enfoques discursivos de las políticas de currículo de Alice Lopes, particularmente orientados por la teoría del discurso de Ernesto Laclau. Por medio de esa teoría, defiendo como importante el entendimiento de la complejidad de las articulaciones comprendidas en la producción de las políticas de currículo. También por medio de esa teoría, comprendo el currículo como una práctica discursiva, cultural, de poder, como de significación, de atribución, creación o enunciación de sentidos; y la política de currículo como lucha discursiva por la constitución de representaciones. Para desarrollo de esta tesis, investigo sentidos curriculares en tres escuelas y dos Diretorias Regionais de Educação (DIREDs), recorriendo a charlas obtenidas por medio de grupos focales y de entrevistas, igual que de lecturas de documentos diversos que tratan el proceso de producción de la política en pauta. Remarco e interpreto tres movimientos en esa/de esa política: los cambios en la propuesta curricular, su aporte por medio del intento de fijar el alumno como trabajador; el movimiento de elección de una determinada escuela para realizar la política y las acciones en esa escuela derivadas de esa elección; la resistencia de una tercera escuela por el cuestionamiento a la restricción de la identidad del alumno como trabajador. Considero que la idea de una propuesta curricular para la enseñanza mediana nocturna, definida como diferenciada por centrar el alumno trabajador, se desplaza ya que excluye todo un conjunto de otras cuestiones inherentes a ese nivel/turno de enseñanza. Tales cuestiones van desde la (re) organización de las asignaturas dentro de la estructura curricular, la discusión disciplinar sobre cuál de las asignaturas ofrecidas son tenidas como más importantes para la formación, a (re) distribución de la carga horaria de los profesores, entre otros. Considero, por fin, que pensar en un contexto local/regional no significa la idea de fortalecer identidad local. Significa comprender que, a pesar del discurso de una política universal que se propone atender “a los intereses de todos” se disponga a fortalecerse en esos espacios, movimientos otros se van construyendo, descentrando, por veces denunciando tentativas de fijación de identidades únicas.

Palabras claves: Enseñanza Mediana Nocturna Diferenciada - Políticas de currículo -Discurso.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APLs	Arranjos Produtivos Locais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação
CORE	Coordenadoria de Registro Escolar
CREDES	Centros de Desenvolvimento da Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DIREDs	Diretorias Regionais de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Inovador
EMND	Ensino Médio Noturno Diferenciado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Governo Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
HSS	Hegemony and Socialist Strategy
IC	Inquérito Civil
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LOM	Lei Orgânica do Município
LONMP	Lei Orgânica Nacional do Ministério Público
LULA	Governo Luis Inácio Lula da Silva
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
MPRN	Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte
ND	Noturno Diferenciado
OCEMN	Orientações Curriculares para Ensino Médio Noturno

OCNEM Orientações Curriculares para Ensino Médio  
PCCR Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Estadual  
PCN Parâmetros Curriculares Nacionais  
PCNEM Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
PDI Polo de Desenvolvimento Integrado  
PEA População Economicamente Ativa  
PJ Promotor/Promotoria de Justiça  
PJCM Promotoria de Justiça da Comarca de Mossoró  
PL Projeto de Lei  
PNFEM/PACTO Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio  
PRC Projetos de Redesenho Curricular  
PREAL Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina  
ProEMI Programa Ensino Médio Inovador  
PROEP Programa de Reforma da Educação Profissional  
PRODEB Programa de Desenvolvimento da Educação Básica  
PROMED Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio  
PSPN Piso Salarial Profissional Nacional  
RFP Referenciais da Formação de Professores  
RN Estado do Rio Grande do Norte  
SEBRAE Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas  
SEDUC Secretaria da Educação Básica do Ceará  
SECD/RN Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e do Desporto/Rio Grande do Norte  
SEEC/RN Secretaria de Estado da Educação e da Cultura/Rio Grande do Norte  
SEMTEC Secretaria de Educação Média e Tecnológica  
SOINSPE Subcoordenadoria de Inspeção escolar  
SUEM Subcoordenadoria de Ensino Médio  
TD Teoria do Discurso  
UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura  
ZHM Zona Homogênea Mossoroense

## SUMÁRIO

UM INÍCIO DE CONVERSA, EM MEIO À DESORDEM E ARTICULAÇÕES .....	16
INTRODUÇÃO.....	21
1 INTERPRETAÇÕES DOS (DES) CAMINHOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	34
1.1 Entre a qualificação e/ou preparação para trabalho e a formação para a vida .....	35
1.2 Com a (mais recente) reforma do ensino médio, “educação agora é para a vida” .....	42
1.2.1 <u>O Projeto Escola Jovem (Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio - PROMED) e o Projeto Alvorada: o financiamento</u> .....	47
1.2.2 <u>O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como parte da reforma: para além da escola, a avaliação em larga escala</u> .....	51
1.3 O PROEMI: por um currículo integrado, o trabalho como princípio educativo e prática social.....	54
1.4 Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: um outro “caminhar”? ....	58
1.5 Discursos híbridos nas políticas de ensino médio .....	62
1.6 Representação do desenvolvimento loco/regional e a construção do discurso da educação como formadora da mão de obra.....	66
1.7 A produção de significados do contexto local e “o que o currículo tem a ver com isso!?”: O programa Despertar-Iniciação Empreendedora .....	73
1.8 O ensino médio noturno: entre silenciamentos, seus significados .....	77
2 POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA O ENSINO MÉDIO EM PESQUISAS ....	81
2.1 O ensino médio no Brasil em produções científicas: uma revisão de literatura ....	81
2.1.1 <u>Reforma, documentos curriculares e exame nacional</u> .....	83
2.1.2 <u>Entre propostas de integração, discursos para um currículo nacional</u> .....	92
2.1.3 <u>Alguns desafios para o Ensino Médio: expansão/matrículas, equívocos, financiamento</u> .....	96
2.1.4 <u>Relações de poder, juventude e violência no contexto escolar</u> .....	98
2.2 O ensino médio noturno nas produções acadêmicas .....	101
2.2.1 <u>Relação trabalho/educação, ensino propedêutico/profissionalizante</u> .....	101
2.2.2 <u>Processo ensino-aprendizagem e práticas pedagógicas</u> .....	105

2.2.3	<u>Entre sentidos e significados do/sobre o ensino médio noturno</u> .....	106
2.2.4	<u>Trajetórias de vida de alunos do ensino médio noturno</u> .....	111
2.2.5	<u>Protagonismos juvenil e escolar em produções loco/regionais</u> .....	114
2.3	<b>A escola e o aluno do noturno: desconstruindo discursos</b> .....	115
3	<b>NO MEIO DO CAMINHO (METODOLÓGICO), A PERSPECTIVA DISCURSIVA DE POLÍTICA DE CURRÍCULO</b> .....	119
3.1	<b>Pós-estruturalismo: descentramento de poder, de linguagem e de sujeito</b> .....	119
3.1.1	<u>Pós-estruturalismo: contribuições das abordagens discursivas para o campo do Currículo</u> .....	122
3.2	<b>Pelas leituras possíveis, entendendo a teoria: discurso, práticas articulatórias e demandas</b> .....	127
3.2.1	<u>Antagonismo: político, precário, contingente</u> .....	131
3.2.2	<u>Hegemonia: entre as regras do jogo e os movimentos metafóricos</u> .....	134
3.2.3	<u>Sujeitos e demandas na constituição de processos identitários</u> .....	138
3.3	<b>A (re) significação do Currículo</b> .....	141
4	<b>POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA O ENSINO MÉDIO NOTURNO NO/DO RN: DEMANDAS CURRICULARES E CONTINGÊNCIAS POLÍTICAS</b> .....	147
4.1	<b>O percurso metodológico da pesquisa</b> .....	147
4.2	<b>O ensino médio noturno em âmbito nacional: em meio a desafios universais, tentativas de “institucionalização”</b> .....	151
4.2.1	<u>Ensino médio noturno no Rio Grande do Norte: entre dificuldades e recomendações, discursos hegemônicos</u> .....	155
4.2.2	<u>O aluno e sua escola: uma possível cartografia do ensino médio noturno?</u> .....	159
4.3	<b>“Ensino Médio Noturno Diferenciado”: do programa à política</b> .....	164
4.3.1	<u>A Escola Presidente: entre reivindicações, a elaboração do Projeto Nova Escola</u> .....	165
4.3.2	<u>Entre demandas e contingências, ações da SUEM/SEEC/RN e das DIREDs na elaboração da política</u> .....	176
4.3.3	<u>Do processo formativo: a elaboração/vivência da Proposta da SEEC para o ensino médio noturno</u> .....	183
4.3.4	<u>Da oficialização da Proposta da SEEC para o ensino médio noturno</u> .....	197
5	<b>AS ESCOLAS E O ENSINO MÉDIO NOTURNO EM ASSU E MOSSORÓ (RN): O QUE SIGNIFICA “SER DIFERENCIADO”?</b> .....	200
5.1	<b>A constituição da política e o sentido de diferenciado para o ensino noturno</b> .....	201



5.2	<b>Ensino Médio Noturno e o que lhe ameaça</b> .....	207
5.2.1	<u>Entre 2010 e 2014: novos rumos para a política</u> .....	213
5.2.2	<u>Formação para o Trabalho no ensino médio noturno/RN: centralidade definida, currículo instituído</u> .....	215
5.3	<b>Ensino Médio Noturno Diferenciado: de possibilidade para o aluno trabalhador a inimigo da Escola Monsenhor</b> .....	219
5.3.1	<u>Na judicialização do processo, o Inquérito Civil</u> .....	220
5.4	<b>Dos possíveis (des) caminhos para o ensino médio noturno diferenciado</b> .....	231
	<b>MINHAS CONSIDERAÇÕES: ENQUANTO NECESSÁRIAS, PROVISÓRIAS!</b> .....	233
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	242

## UM INÍCIO DE CONVERSA, EM MEIO À DESORDEM E ARTICULAÇÕES

Peço licença ao leitor para iniciar essa conversa, falando um pouco dos caminhos que me trouxeram até aqui, movida por demandas e contingências. Vinda de uma formação acadêmica voltada para investigações sobre práticas pedagógicas e processos formativos docentes, em especial aqueles específicos para a alfabetização de crianças, não me passava pela cabeça a ideia de discutir sobre políticas de currículo do/para o ensino médio, em perspectivas pós-estruturais.

A contingência provocada pela seleção do DINTER UERJ/UERN<sup>1</sup>, no final de 2012, me proporcionou essa possibilidade. Na inviabilidade de “enquadramento” frente aos projetos dos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED/UERJ) que ofertavam vagas eu via, de imediato, dificuldades para concorrer a uma delas. Porém, não desisti: pensei, inicialmente, a construção de um projeto que me levasse às discussões sobre questões da alfabetização, mas não “me encontrei!”. Tentei novamente, dessa vez querendo discutir algo sobre processos formativos de crianças leitoras. Depois de investir um tempo considerável nessas tentativas, desisti delas!

Sentia-me como que em terreno móvel, desestruturada, com “minha identidade formativa” ameaçada, frente à dificuldade de me “encaixar” nos referidos projetos de pesquisa, e principalmente, com a possibilidade de não participar daquele processo seletivo. Único. Ímpar. Era preciso pensar rápido! O momento requeria articulações, provisórias; e, em meio a elas, me propus a abrir “mão” de minha biblioteca já estruturada e jogar as regras do jogo. Daquele jogo! Jogo político<sup>2</sup>! Que me apontava, sem determinismo, nem apriorismo, caminhos diferentes dos quais eu já vinha trilhando. Indicando o quanto “todo contexto é essencialmente vulnerável e aberto, que o fato de que uma possibilidade, dentre outras, tenha sido escolhida, é algo puramente contingente” (LACLAU, 2011, p. 177). Visto que “na lógica interna da operação hegemônica [...] em última instância, não há regra - ela pode ser sempre subvertida; [...] ameaçada [...]”, fazendo com que novos elementos entrem no quadro, impossibilitando a homogeneidade (LACLAU, 2011, p. 177).

---

<sup>1</sup> O Doutorado Interinstitucional UERJ/UERN teve seu processo seletivo no período de 11/2012 a 03/2013.

<sup>2</sup> Para Laclau (2013 p. 226-227), o jogo político acontece “como resultado da impossibilidade essencial de decidir entre o ‘vazio’ o ‘flutuante’”, e constitui, de maneira objetiva, “uma lógica de deslocamento das fronteiras políticas.”

Rearquivar era a nova proposta. Comecei, então, a desarrumar a estante, jogar fora alguns arquivos, deixando de lado algumas ideias e projetos, e tentando reorganizar outros atentando para novas possíveis formas de fazê-lo, definindo para mim mesma, outras regras. Com pouco tempo, em meio a novos referenciais a serem lidos, e às novas perspectivas teóricas a serem assumidas, fui me vendo desestruturada pelas contingências que aquele momento me apresentava! Eu já não conseguia estabelecer, com tanta facilidade, uma lógica de organização inicialmente pensada.

Logo eu, que me considerava tão disciplinada, como “uma caixinha de organizar coisas” (certamente, em muitos momentos de minha história eu subverti a essa ordem), em especial em minhas ações profissionais. Guardava minúcias; pensava e agia estruturalmente, capaz de elaborar “tabelinhas” por meio das quais poderia encontrar possíveis respostas para situações diversas, um quadro para cada organização de conceito; que guardava coisas em uma ordem sistemática sempre achando que, em um dia qualquer, aquilo me serviria para algo, como que em uma realidade dada.

Como abrir mão de conhecimentos sobre os/dos quais levei anos para “me apropriar”, e que eu já os tinha como sedimentados, como repertório estável? Como des/re/construir tais conhecimentos, formatados na biblioteca que fui construindo ao longo do tempo, os quais me constituíam identitariamente como um sujeito disciplinar (LOPES, 2011a)? Esse era o grande desafio. Discutir sobre o ensino médio, enquanto política curricular, em uma perspectiva pós-estrutural, foi um dos passos para o meu processo de deslocamento<sup>3</sup>.

Considerando o exposto, a escolha por esse nível de ensino como objeto de estudo se deu por duas razões: primeiro, porque eu vinha acompanhando, informalmente<sup>4</sup>, discussões que aconteciam na 12ª Diretoria Regional de Educação (DIRED)<sup>5</sup>, situada em Mossoró/RN, sobre o Ensino Médio, as quais, dentre outras questões, enfatizavam os programas “Ensino Médio Noturno Diferenciado” e “Ensino Médio Inovador”. Havia um burburinho constante em torno de “um tal” redesenho curricular para esse nível de ensino. DIRED e escolas, em

---

<sup>3</sup> Caracterizando a modernidade, Laclau (1990, apud Hall 2006, p. 4) utiliza o conceito de "deslocamento" como “uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por "uma pluralidade de centros de poder"”.

<sup>4</sup> Atuei na função de técnico-administrativo na 12ª DIRED/Mossoró/RN por quatro anos e tive a oportunidade de conhecer, bem como, de participar de vários programas formativos. Embora afastada oficialmente, continuo mantendo laços de proximidade com pessoas que acompanham tais programas, o que me possibilita o acesso informal a informações sobre a organização de suas ações.

<sup>5</sup> A 12ª DIRED, com sede em Mossoró, é composta por oito municípios e conta (em 2013) com trinta escolas de ensino médio, sendo sete delas com atendimento no noturno, cada uma com suas demandas específicas.

discussões sobre dificuldades vivenciadas e possibilidades a serem aproveitadas em torno dos referidos programas. Parecia-me bastante produtivo, como objeto de investigação, compreender como tais discussões repercutiam no interior das escolas.

A outra razão, porque eu vinha participando da organização dos Seminários Nacionais de Ensino Médio – SENACEM – desenvolvidos no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN, e percebia a necessidade de ampliar as discussões sobre esse nível de ensino, pouco difundidas naquele espaço formativo. A publicação do edital de seleção para o DINTER UERJ/UERN se deu, praticamente, no período em que encerrávamos um desses eventos, fato que me fez aproximar ainda mais da possibilidade de investigar sobre o ensino médio.

No pouco tempo que restava para findar o prazo definido em edital, busquei na 12ª Diretoria Regional de Educação (DIRED) e li a proposta “dita oficial” Orientações Curriculares Ensino Médio Noturno. Pensei: “é por aqui que posso, e quero ir”. Fiz minha escolha. Contingente! Em meio às leituras, admito que fui atraída, também, pelo contexto provocado pela produção dos textos midiáticos constantemente anunciados pela SEEC/RN, em 2012. Ao mergulhar, ainda que em águas rasas, nas leituras sobre políticas educacionais, ciclos de políticas e teoria do discurso, até então completamente novas para mim, compreendi, assim como Lopes e Macedo (2011a, p. 262), ser relevante “[...] a possibilidade de pensar o contexto de produção do texto político como espaço de representação política que dá origem a textos híbridos que serão reescritos no contexto da prática”.

Frente às perspectivas de pensar em um objeto de estudo com o qual até então eu pouco me identificava, em perspectivas teóricas às quais eu ainda não havia sido apresentada, fui compreendendo que o que faltava enquanto espaço para os meus processos formativos (discutir sobre o ensino médio) passou a ser uma das possibilidades de me completar, provisoriamente, como perspectiva de participar daquela seleção. Apesar de que, naquele momento, eu não me dava conta das questões que hoje trago na perspectiva de sustentar a ideia de que estamos o tempo todo em terrenos móveis, em incertezas circunstanciais como apontado por Laclau (2001), foi em meio a essa desordem que iniciei o processo de doutoramento. E foi ali onde tive a oportunidade de boas leituras em torno de perspectivas pós-estruturais como possibilidades de compreender discursivamente o social.

Uma vez aprovada naquele processo seletivo, confesso que tive dificuldades em compreender, inicialmente, o que se discutia, principalmente nos encontros promovidos pelo Grupo de Pesquisa Políticas de Currículo e Cultura – PROPED/UERJ. Mas na medida em que fui sendo apresentada às discussões pós-estruturais, me aproximei da abordagem sobre a

Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2001), e fui compreendendo que “não há identidades estabelecidas a priori” (LOPES, 2011a, p. 14), no meu caso, decorrentes de minhas posições em relação ao processo disciplinar.

Aos poucos fui desconstruindo o que eu considerava ser a minha identidade, fixada ao longo de meu processo formativo, e, paulatinamente, me sentindo como que abrindo espaços para processos de identificação com discussões e leituras propostas. A necessidade dessa desconstrução se dava (e ainda se dá), não na perspectiva de jogar fora, superar, ou abandonar concepções e conceitos até então construídos em torno das questões curriculares, da formação docente, dos processos de alfabetização, e de outras “bibliotecas instaladas”. Mas na tentativa de compreender os sentidos por mim atribuídos a tais questões; como sentidos provisórios com os quais eu fui/venho me identificando e que, por essa provisoriedade, foram/vêm sendo sempre por mim questionadas.

Na minha trajetória formativa, por exemplo, eu cheguei a defender que “planejar o currículo significa dar-lhe forma e adequá-lo às peculiaridades das finalidades da educação; consiste em selecionar opções de cultura básica para os cidadãos” (OLIVEIRA, 2010, p.62), fazendo-se necessário “[...] esclarecer quais os critérios culturais, sociais, econômicos e profissionais justificam essas opções, assim como derivar as consequências e medidas oportunas das decisões tomadas para torná-las viáveis na prática.” (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 234, apud OLIVEIRA, 2010, p. 62).

Concordava também com a ideia de que “[...] em qualquer conceitualização, o estudo do currículo deve servir [...] para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve”; tratando-se de “[...] um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças ali dominantes [...]”. E, ainda que “[...] como projeto cultural elaborado, o currículo condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores intervenham nele.” (SACRISTÁN, 2000, p.148, apud OLIVEIRA, 2010, p. 62).

Ao mesmo tempo, compreendia que as escolas no papel de seus gestores e professores têm autonomia para lidar com questões intrínsecas às suas práticas cotidianas, como produto de construção de subjetividade; quer refiram-se a pessoas ou a organizações/sistemas. Muito embora, sempre percebi tais questões envoltas em espaços carregados de negociações e enfrentamento.

É certo que não abandonei, de todo, essas ideias uma vez que fazem parte de um gradualismo<sup>6</sup> (LOPES, 2013) que ainda persiste em mim e contra o qual tenho que permanecer atenta. Porém, com a minha inserção no Grupo de Pesquisa Políticas de Currículo e Cultura passei a confrontá-las com outras perspectivas teóricas (OLIVEIRA; SANTOS, 2014). Passei também a compreender (cuja compreensão ainda se dá em terrenos móveis) que “pensar o que é currículo, então, passa a impor sentidos para termos centrais da discussão curricular como conhecimento e cultura” (LOPES, 2012a), vistos como sistemas simbólicos e linguísticos contingentes; uma prática discursiva, uma prática de poder, bem como uma prática cultural (LOPES, 2012a), de significação, de atribuição, criação ou enunciação de sentidos (BARREIROS; FRANGELLA, 2009).

Assim, posso dizer que, na compreensão de alguns desses deslizamentos, fui/vou buscando possibilidades de tentativas de construção de “outro eu”, no desafio de pensar discursivamente, atribuindo sentidos ao trabalho que ora apresento. E, nos caminhos da elaboração desde o projeto inicial a este texto de tese, hoje defendo a ideia de um currículo instituinte, como movimento que tenta impedir a hegemonização de sentidos que se pretendem inquestionáveis, de identidades fixas, pré-fixadas, com tendências homogeneizantes, e, por vezes, homogeneizadas. Também defendo, assim como apontado por Lopes e Macedo (2011a), que a constituição da política, nesse caso a curricular, se dá em espaços e terrenos móveis/movediços, permeados de demandas, contestações e indecidibilidades.

Enveredar na perspectiva de uma abordagem (que se pretende) discursiva, com base na teoria do discurso tem sido, desde então, um desafio constante que por vezes me amedronta, cujos receios destaco ao longo da escrita deste texto. Porém, um desafio não menos instigante, tal qual uma criança que ao descobrir as primeiras palavras descobre outras possibilidades de ler as coisas do mundo.

---

<sup>6</sup> “Como discute Laclau (2004), questionando Zizek, o gradualismo é a primeira das utopias, pois implica a crença num centro administrativo neutro capaz de resolver as questões sociais de maneira não política. Ao apostarmos no gradualismo, julgamos-nos participando de uma etapa social que obrigatoriamente vai evoluir para um momento mais avançado em relação à etapa que vivemos, assumimos que estamos num movimento progressivo com um cerne racional capaz de conferir uma certeza tranquilizadora para as nossas metas. É algo que parece garantir um fundamento às nossas opções políticas.” (LOPES, 2013, p. 10).

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho abordo a política curricular para o Ensino Médio Noturno nos municípios de Assu e de Mossoró, no Rio Grande do Norte, no período de 2004 a 2014. As diretrizes para essa política foram apresentadas pela Secretaria de Estado da Educação (SEEC/RN) no documento Orientações Curriculares Ensino Médio Noturno<sup>7</sup> (RIO GRANDE DO NORTE, 2009). O processo de discussões e de elaboração desse documento, vivenciado no período de 2005 a 2009, foi coordenado pela Subcoordenadoria de Ensino Médio (SUEM/SEEC/RN), com a participação de técnicos das Diretorias Regionais de Educação (DIRED)<sup>8</sup> e de onze<sup>9</sup> escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte (RN), dentre gestores, coordenadores pedagógicos, secretários de escola e professores.

Definida, pela própria SEEC, como um diferencial<sup>10</sup> para esse nível/turno de ensino com vistas a reduzir os índices de repetência e de abandono escolar, tal proposta é/ficou conhecida publicamente como ENSINO MÉDIO NOTURNO DIFERENCIADO (EMND). Ao longo deste texto, assim tratarei a política de currículo: por vezes apresentada como “Noturno Diferenciado” (ND) ou simplesmente como “o Diferenciado”, como é costumeiramente conhecido nas escolas e nas DIREDs.

Nessa proposta o currículo é apresentado como diferenciado. Embora o significante *diferenciado* não esteja visível, propagado nos documentos, essa política é sempre denominada com tal significante por sua especificidade em buscar atender o trabalhador que

<sup>7</sup> O termo Ensino Médio Noturno (com iniciais maiúsculas) será usado ao se referir ao projeto elaborado, ou, ainda, quando assim for usado/citado em trabalhos por mim referenciados; e o ensino médio noturno (iniciais minúsculas), quando se referir ao nível/turno de ensino.

<sup>8</sup> A Secretaria de Estado da Educação do RN engloba 16 DIREDs, sendo que cada uma delas jurisdiciona vários municípios dentre as quais aqui destaco: a 11ª DIRED (Assu) e a 12ª DIRED (Mossoró), ambas com oito municípios, cada.

<sup>9</sup> Escolas estaduais, por DIREDs/Município de origem e por financiamento de projetos: 1) PROJETO ALVORADA II (sendo seis escolas): (2ª DIRED - PARNAMIRIM): E.E. João Tibúrcio (Goianinha); E.E. Professor Francisco Barbosa (São José de Mipibu); (3ª DIRED – NOVA CRUZ ): E.E. Rosa Pignataro (Nova Cruz); (5ª DIRED – CEARÁ MIRIM): E.E. Interventor Ubaldo Bezerra de Melo (Ceará Mirim); (8ª DIRED – ANGICOS ): E.E. Professor Francisco Veras (Angicos); (11ª DIRED – ASSU): E.E. Juscelino Kubitschek (Assu). 2) PROJETO PROMED/RN (sendo cinco escolas): (1ª DIRED - NATAL): E.E. Vereador José Moacir de Oliveira (São Gonçalo do Amarante) e Francisco Ivo Cavalcanti (Natal); (2ª DIRED - PARNAMIRIM): E.E. Dom Nivaldo Monte (Parnamirim); (10ª DIRED – CAICÓ): E.E. Calpúrnica Caldas Amorim (Caicó); (12ª DIRED – MOSSORÓ): E.E. Governador Dix-Sept Rosado (Mossoró). As DIREDs estão articuladas à SEEC, com sede na cidade de Natal/RN e os programas específicos do ensino médio, ligados à SUEM/SEEC/RN.

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.rn.gov.br/imprensa/noticias/programa-estadual-vai-orientar-politica-nacional-do-mec-para-o-ensino-medio-noturno/13304/> (Programa Estadual vai orientar política nacional do MEC para o Ensino Médio noturno). Acesso em: 28 nov. 2012.

estuda à noite. A própria proposta de inserção da disciplina “Formação para o Trabalho” como descrevo no quinto capítulo traz a ideia de seu caráter voltado ao aluno trabalhador.

O programa “Ensino Médio Noturno Diferenciado” foi anunciado em texto midiático<sup>11</sup> como pioneiro na definição de políticas específicas para tal atendimento e tem servido de base para projetos desenvolvidos no país, como no caso do Estado do Rio de Janeiro e do Ministério da Educação - MEC<sup>12</sup>. Por sua proposta então anunciada como inovadora, a mídia divulgou, em 2012, o interesse do MEC em conhecer a proposta na perspectiva de implantá-la em todo o país. Como resultado de reunião ocorrida entre representantes do Estado do RJ e do MEC, foi elaborada uma proposta de ação pedagógica, levada ao MEC, para orientar uma possível política nacional de educação do ensino médio noturno.

Considero produtiva a discussão em torno do sentido de diferenciado nessa política, visto que aborda questões de um contexto educacional loco/regional pouco visitado. Procuo defender a tese de que o discurso sobre o diferencial/diferenciado no ensino médio noturno no RN, em especial nos dois municípios em pauta, está marcado pela tentativa de projeção de um currículo concebido como adaptado à realidade do trabalhador, que estuda à noite. A pretensão é a de compreender como se dá a tentativa de fixação de uma identidade desse aluno como trabalhador. Igualmente, opero com o questionamento desse projeto, visto que o estudante, em sua singularidade, pode ser remetido a uma pluralidade identitária, sempre em processo de construção. O estudante não é somente trabalhador (a) e, por vezes, nem é/será trabalhador (a).

Compreendo a política de currículo, assim como apontado por Matheus e Lopes (2011), como “resultado da articulação entre propostas e práticas curriculares de construção da cultura escolar”, sendo produzidas pela/para a escola (MATHEUS; LOPES, 2011, p. 148). Também, como defendido por Alice Casimiro, é uma luta discursiva pela constituição de representações (LOPES, 2010, p. 18). São processos discursivos que tentam fixar determinados sentidos por meio de articulações entre demandas, formações discursivas pelas quais os sujeitos vão se constituindo. Para Lopes (2010, p. 10), “a formação discursiva é o conjunto de discursos articulados por meio de diferentes práticas hegemônicas”. Entendê-las significa entender um processo hegemônico: “como são definidos os termos de um debate

---

<sup>11</sup> Disponível em <http://vivenciandoeensinando.blogspot.com.br/2012/05/educacao-do-rnproposta-do-ensino-medio.html> (**Educação do RN: Proposta do Ensino Médio Noturno Diferenciado atrai olhares de fora**) - 31 de maio de 2012. Acesso em: 28 nov. 2012.

<sup>12</sup> Disponível em: <http://www.rn.gov.br/imprensa/noticias/programa-estadual-vai-orientar-politica-nacional-do-mec-para-o-ensino-medio-noturno/13304/> (**Programa Estadual vai orientar política nacional do MEC para o Ensino Médio noturno**). Acesso em: 28 nov. 2012.



político, quais agendas e ações priorizadas, que instituições, diretrizes, regras e normas são criadas” (LOPES, 2010, p. 10).

Concordo que entender a negociação nas políticas de currículo como articulação discursiva possibilita afirmar “que alguns grupos sociais particulares são capazes de se articular entre si, provisória e contingencialmente, na defesa de suas diferentes demandas curriculares”, constituindo assim dadas representações para o currículo (LOPES, 2010, p. 18). Nessa perspectiva, considero que as propostas desenvolvidas nas escolas e nas DIREDs se constituem como produtoras de sentidos para as políticas curriculares. Defendo, portanto, que nesse processo amplo e multifacetado, as escolas, as DIREDs e a SEEC/RN estão envolvidas, de forma relacional, produzindo discursos em torno da educação e lutando pela definição dos sentidos de um currículo diferenciado.

Compreendo o processo político como multifacetado e o currículo como política cultural “que visa a [...] obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada” (CANCLINI, apud LOPES; OLIVEIRA, 2011, p.27). Trata-se de um espaço de conflitos constantes, de lutas em busca da hegemonia de uma determinada concepção, e de embates entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo.

Lopes e Macedo (2011a, p. 235) destacam que as principais concepções de política que norteiam os estudos sobre políticas de currículo<sup>13</sup> são de enfoque crítico, priorizando “quer seja a relação entre projeto e implementação (política como guia para a prática), quer seja a perspectiva da ciência social (política como construção teórica e entendimento de por que as políticas funcionam)”. Também apontam que o enfoque crítico dado a essas pesquisas (com foco na hegemonia de uma construção fundamentada na estrutura econômica) vem sendo redefinido, pelas teorias pós-estruturais, tendo suas concepções substituídas ou matizadas pelos enfoques discursivos, modificando-se, dentre outros aspectos, a forma como a hegemonia é entendida: “de uma construção fundamentada na estrutura econômica, para a decorrência de uma articulação que constrói um discurso provisório e contingente.” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 236).

Nessa perspectiva, apoio este estudo na Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2001, 2015), cuja abordagem teórica vai sendo aqui transversalizada por

---

<sup>13</sup> Para uma melhor compreensão sobre fundamentos e principais debates teórico-metodológicos na/da análise de políticas, ler Mainardes, Ferreira e Tello (2011).

discussões apontadas em estudos<sup>14</sup> que defendem tal teoria como importante para o entendimento da complexidade das articulações envolvidas na produção das políticas, valorizando “os discursos das microinstâncias, frequentemente desconsiderados por matrizes estruturais e modernas” (LOPES, 2006a, p. 621). Essa teoria possibilita compreender, de forma mais rigorosa, as relações macro-micro, “para além da enunciação de dois polos tornados opostos, [bem como] a multiplicidade de significados que circulam na produção das políticas” (LOPES; OLIVEIRA, 2011, p. 31).

Aponto a TD como pertinente para compreender a política de currículo, na tentativa de significar o que seja o diferencial para o ensino noturno, uma vez que defendo que o significante *diferenciado* da política curricular em questão foi se constituindo em um terreno de contestações, de lutas antagônicas e subjetivações políticas. Considero que, por disponibilizar aportes teórico-metodológicos potentes para investigar políticas curriculares, essa teoria é uma abordagem importante para minha compreensão sobre o antagonismo no processo de elaboração dessa política específica para o ensino médio noturno. Ao compreender o antagonismo como uma forma de identificação política, a partir de uma ameaça política, assim como definido por Mendonça (2012), tal teoria me proporciona leituras que permitem entender que a ameaça antagônica é condição de possibilidade discursiva.

Busco, então, nos próximos capítulos, apresentar a interpretação do discurso associado ao significante *diferenciado* e os sentidos atribuídos à diferença (processo de diferir) que tenta constituir a política curricular em pauta. Torna-se uma questão compreender até que ponto tal diferenciação é construída por meio de um antagonismo a certa concepção de ensino médio hegemônica, e como se desenvolve a formação de identidades políticas na elaboração/desenvolvimento do currículo.

Defendo uma concepção discursiva de política de currículo que “não se afasta dos professores e da prática das escolas, ao contrário pode contribuir para sua maior aproximação [...]; que concebe a prática como inserida na política” (LOPES, 2015b, p.120). Essa teoria me possibilita a compreensão de como os atores sociais atuaram/atua na produção da referida política em diferentes contextos de produção, de como os textos e discursos que são produzidos subjetivam tais atores sociais, de como determinados sentidos se hegemonizam e que processos de articulação permitem tal hegemonização (LOPES; OLIVEIRA, 2010, p. 29).

---

<sup>14</sup> Em especial os desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Políticas de Currículo e Cultura – PROPED/UERJ, bem como, por pesquisas de outros grupos, em âmbito nacional, que têm/vêm contribuindo para a compreensão dessas perspectivas teóricas, como os trabalhos de Mendonça (2007; 2012), Burity (2007; 2008; 2010).

O entendimento de que subjetivações se constituem por meio do discurso do “ser diferenciado” se dá não na perspectiva de descrever práticas vividas pelos atores sociais no processo de desenvolvimento da proposta, “como se os textos fossem fechados a múltiplas leituras e não marcados pela polissemia” (LOPES, 2006, p. 627). Mas no sentido de destacar, tentando interpretar, questões que possibilitam compreender contingencialidades dessa política, bem como situar como são subjetivados os atores sociais envolvidos nesse processo.

Assim, ainda nessa perspectiva, procuro interpretar como as demandas curriculares se hibridizam, quais estão em jogo, como são disputadas. Igualmente, busco compreender como gestores e professores das escolas estaduais em pauta, bem como técnicos das DIREDs escolhidas como partícipes dessa investigação operam com o discurso do “ser diferenciado” que identifica a política, (re) interpretando-a; como lidam com contingências loco/regionais em nome de uma proposta com pretensões universais. Para tanto, busco entender sentidos postos em jogo na política por meio de leituras de documentos diversos, de conversas registradas por meio de grupos focais e entrevistas.

Para adentrar na organização dos capítulos, retomo o questionamento que intitula esse trabalho: **Ensino Médio Noturno na região Assu/Mossoró (RN): o que significa ser diferenciado?** Essa pergunta, que surgiu dentre várias outras possibilidades de fazê-la, não tem uma resposta “inscrita em seu enunciado” (SARLO, 1997, apud COSTA, 2005, p. 201) e, ao mesmo tempo que me instiga, por vezes me amedronta, “pelo que sugere como possibilidade” (COSTA, 2005, p. 201). É uma pergunta não sobre “[...] o que fazer, mas sobre como armar uma perspectiva para ver” (SARLO, 1997) questões a ela associadas.

O receio consiste, antes de tudo, em cair nas armadilhas de visões essencialistas e objetivistas que possivelmente me levariam a buscar uma resposta unificadora, definitiva. Isso é uma armadilha em especial por concordar que “quando focamos uma política analiticamente esquecemos, convenientemente, que outras políticas estão em circulação e que o estabelecimento de uma pode inibir, contradizer ou influenciar a possibilidade de fixação de outras.” (ELMORE, 1996, apud BALL, 2011, p.37).

Compreendo que discursos são produzidos<sup>15</sup> nos movimentos nas escolas, nas DIREDs e na SEEC/RN, construindo sentidos para as políticas curriculares. Nessa perspectiva, destaco inicialmente movimentos norteadores dessas políticas. Um deles é o fato de que a elaboração da proposta, orientadora da política de currículo para o ensino médio noturno, foi desencadeada a partir de reivindicações de uma escola específica, a ser nominada

---

<sup>15</sup> Os discursos pedagógicos, o MEC, os discursos educacionais, inclusive, internacionais, os discursos do mercado, dentre outros, produzem sentidos nas/das políticas.

mais à frente de “Escola Presidente” (Assu/RN). Essa escola, conforme será discutido no quarto capítulo, elaborou uma proposta (PROJETO NOVA ESCOLA, 2004) considerada desencadeadora de discussões sobre uma reorganização curricular que atendesse às especificidades de alunos do ensino médio noturno do RN, em particular na defesa do aluno trabalhador.

Essa situação aponta, a princípio, certo descentramento<sup>16</sup> estadocêntrico. Por meio desse movimento, é confrontada a ideia inicial de origem da produção dessa política curricular no governo, ainda que o processo de discussão e de elaboração da proposta (RIO GRANDE DO NORTE, 2009) tenha sido coordenado, posteriormente, pela SUEM/SEEC/RN. Nesse processo, a proposta é retornada às escolas, em cujos espaços gestores, coordenadores escolares e professores (em especial estes últimos, tidos como principais responsáveis pelas mudanças pretendidas) são chamados a reelaborarem a proposta.

Para um melhor entendimento dos movimentos na constituição da política curricular em pauta, convém informar ao leitor que, ao longo da tese, quando trato do Projeto Nova Escola (2004) me refiro a esse primeiro documento elaborado pela Escola Presidente/ Assu/RN. Quando trato do documento Orientações Curriculares Ensino Médio Noturno (RIO GRANDE DO NORTE, 2009) me refiro à proposta “oficial” da Secretaria de Estado da Educação (SEEC/RN), elaborada no processo de discussões e estudos entre as escolas, as DIREDs e a SUEM/SEEC/RN, entre os anos de 2006 a 2008. Ambos são documentos, propostas curriculares cujos processos de elaboração desencadeiam a política para o Ensino Médio Noturno, considerada como *diferenciada*.

Destaco o trabalho desenvolvido pela SUEM/SEEC/RN e pelas DIREDs, visto que as considero como instâncias mediadoras da/na elaboração da política em certas relações de poder. As práticas por elas desenvolvidas (como a gestão dos sistemas pela produção de diretrizes curriculares, de programas pedagógicos, de orientações para a prática docente, dentre outras) se organizam em torno da luta pela hegemonia. Essa luta, como espaço político, conforme definido por Mouffe (2007), está associada à indecidibilidade estrutural da sociedade e à necessidade de uma teoria da decisão a ser tomada nesse lugar indecidível. Ao mesmo tempo em que é elaborada nos encontros formativos promovidos pela SUEM/SEEC/RN, a proposta política é vivenciada no interior das escolas partícipes do

---

<sup>16</sup>Lopes (2015, p.447) aponta que “Descentrar não é multiplicar os centros de poder e significação, de maneira a estabelecer alternativas ocasionais entre um centro e outro. Também não é manter um centro único, porém provisório no tempo. É conceber que todo centro é instável e fugidio; sujeito à disputa, no tempo e no espaço”.

projeto. Escolas, diretorias regionais de educação e secretaria estadual de educação constituem políticas curriculares.

São três as escolas aqui apresentadas como parte desta investigação sendo duas situadas no município de Mossoró/RN (circunscritas à 12ª DIREDE), a serem citadas/referenciadas como Escola “Governador” e Escola “Monsenhor”, e uma em Assu/RN (circunscrita à 11ª DIREDE), a ser chamada, como já indicado, de Escola “Presidente”. Justifico minhas escolhas pelo fato de as escolas “Governador” e “Presidente” terem participado, dentre onze escolas do RN, do processo inicial de discussões e de elaboração da política curricular em pauta, apresentando, ambas, algumas especificidades: “Governador”, por ser a única circunscrita à DIREDE de Mossoró/RN a participar desse processo; “Presidente”, por ser a escola que elaborou, como já mencionado, a proposta (PROJETO NOVA ESCOLA, 2004) desencadeadora do processo que culminou posteriormente no documento “Orientações Curriculares Ensino Médio Noturno” (RIO GRANDE DO NORTE, 2009).

Quanto à escola “Monsenhor”, que não participou desse processo inicial, chamou-me a atenção o processo por ela vivenciado, de confrontos e tentativas de resistência junto à 12ª DIREDE e à SEEC/RN, quando foi “convocada a adotar” a proposta do Ensino Médio Noturno (Diferenciado), no início do ano letivo de 2014. Diante dessa situação, suas equipes gestora e docente enviaram à Promotoria de Justiça da Comarca de Mossoró/RN (PJCM), à época, um requerimento “para que a escola volte à modalidade de Ensino Médio Regular, posto que, esta condiz mais com a [nossa] realidade atual” (MOSSORÓ, 2014a). Tal ação gerou, por parte da referida Promotoria, uma investigação junto à 12ª DIREDE, extensiva à SUEM/SEEC/RN, que teve que esclarecer sobre a “ofensa ao princípio da gestão democrática na implantação pela SEEC do currículo referente ao Ensino Médio Noturno Diferenciado em escolas de Mossoró e Serra do Mel” (MOSSORÓ, 2014b), ambas circunscritas à esta DIREDE.

A escolha por essas escolas, portanto, é decorrente de lutas políticas que me parecem significativas para a questão focalizada nesta investigação. Elas foram investigadas não como amostra de um conjunto mais amplo, com a pretensão de produzir uma representação de todas as escolas envolvidas na política. Tampouco opero com a ideia de que as três escolas são homogêneas. Considero que cada uma delas, com suas especificidades, é um lócus singular da política.

Procuro compreender e interpretar esses três movimentos na mesma política: a) o movimento que vai da Escola Presidente para a SEEC/RN, com destaques para as mudanças na proposta curricular (o que era e o que se propôs), bem como sua constituição por meio da

tentativa de fixar o aluno como trabalhador; b) o movimento de escolha da Escola Governador e as ações nessa escola; c) a resistência da Escola Monsenhor no questionamento à restrição do aluno como trabalhador.

No percurso teórico-metodológico da pesquisa, recorri aos setores responsáveis por acompanhar as ações específicas para esse nível de ensino, nas duas DIREDs partícipes da investigação, bem como nas escolas “Governador” e “Presidente”. Nesses espaços tive acesso a uma parte considerável de material trabalhado durante o processo de elaboração que culminou no texto final da SEEC/RN para as orientações relativas ao desenvolvimento do ensino médio noturno. Com vistas à compreensão de discursos que constituem a política em pauta, fiz um mapeamento de documentos como folders, textos trabalhados, rascunhos de textos e anotações diversas que significam planejamentos, propostas das escolas, referenciais teóricos utilizados no processo formativo docente, bem como de textos oficiais utilizados, dentre muitos outros. Realizei uma primeira leitura e seleção do material de pesquisa, na perspectiva de compreender o processo de elaboração da referida proposta.

Busquei, ainda, investigar procedimentos adotados pela equipe da SUEM/SEEC/RN nesse processo (realização de um seminário de sensibilização, oficinas pedagógicas, formação docente e visitas sistemáticas dos técnicos pedagógicos da SUEM às escolas), na perspectiva de compreender as decisões tomadas pelos envolvidos. Entendo tais decisões como constituidoras da referida política. A intenção era identificar e compreender negociações na reorganização da proposta curricular, a partir da demanda educacional da Escola Presidente/Assu/RN.

Em um segundo momento, conversei com a então subcoordenadora da SUEM/SEEC/RN, bem como com as técnicas das duas DIREDs responsáveis pelo acompanhamento das ações do ensino médio. As três participaram do processo inicial das discussões em torno da elaboração da proposta da SEEC/RN para o ensino médio noturno. Visitei as escolas, onde trabalhei com grupos focais, geralmente constituídos, em cada uma delas, por sua equipe pedagógica e professores, na perspectiva de investigar elementos discursivos que me possibilitassem entender a compreensão dos sentidos de *diferenciado* da proposta.

A escolha pelo processo investigativo com grupos focais se deu pelo fato de que, além de enquadrar-se nos moldes da pesquisa qualitativa, conforme definido por Manzini (2014), abriu mais possibilidades de diálogo, para além de questões propostas por questionários semiabertos. Esse autor afirma, com base em Morgan (1977), que o grupo focal é um procedimento de interação dos participantes do grupo, tendo como mediador um pesquisador

com o papel de provocar a discussão, a reflexão e a produção de insights sobre os temas apresentados para o grupo. Nessa situação, a unidade de análise recai sobre o grupo, não se tratando, portanto, de coletar respostas a determinadas perguntas, mas de como instigar e manter a produção de diálogo sobre o tema em foco. Esse espaço de diálogo, apesar de bastante produtivo, exige do pesquisador uma atenção especial para o risco de que a conversa promovida não se transforme em mero espaço de denúncias em relação aos problemas práticos do cotidiano escolar. Exige uma interpretação constante de possíveis “fechamentos de sentidos”.

Entendo que a participação desses atores sociais na proposta em questão, assim como a produção de textos curriculares, constituem dadas representações para o currículo. Considero, assim, ser bastante produtivo investigar a referida proposta curricular, bem como as interpretações dos envolvidos como totalidades discursivas, processos de hegemonização de sentidos. Por compreender a escola como lugar de constituição de políticas de currículo, de poder descentrado e difuso, a intenção foi, inicialmente, interpretar subjetivações na política, destacando conflitos e tensões, ambivalências de sentidos, embates na elaboração da política. Ao entender a negociação nas políticas de currículo como articulação discursiva, concordo que diferentes demandas curriculares particulares são capazes de serem articuladas, de forma provisória e contingente (LOPES; MATHEUS, 2013, p. 5).

Em síntese, na tentativa de um fechamento provisório, este trabalho desenha um percurso que vai entre as escolas investigadas (como cada uma delas opera com a ideia de diferenciado da proposta curricular), as DIREDs e a SUEM/SEEC/RN nas quais tais escolas estão circunscritas, permeado pelas leituras de documentos e interpretação dos processos políticos. Parto do princípio de que, ao interpretar a articulação discursiva nessa política, posso compreender embates e processos de negociação, evidenciando subjetivações na constituição de políticas curriculares para o contexto loco/regional, deslizamentos e traduções em torno dessa proposta/política.

Para efeitos de organização do material a ser citado ao longo de todo o texto, quanto ao uso das conversas com os envolvidos na pesquisa, utilizo os seguintes registros: nome fictício da escola (ESCOLA GOVERNADOR; ESCOLA PRESIDENTE; ESCOLA MONSENHOR), seguido da inicial maiúscula da função que o ator social ali desenvolve (D – Diretor; Vd – Vice-Diretor; CP – Coordenador Pedagógico; P – Professor) e de numeração, quando houver mais de um participante na mesma função (CP1, CP2; P1; P2...). No caso das DIREDs, utilizo a numeração 11<sup>a</sup> ou 12<sup>a</sup>, seguida da inicial maiúscula da função (TrEM – Técnico responsável pelo Ensino Médio) que desenvolve (11<sup>a</sup>/12<sup>a</sup> DIRED, TrEM). Por fim,

quando necessário o uso de citações quanto às falas dos atores da SUEM/SEEC, utilizo (SUEM, Sc, para indicar a fala da Subcoordenadora). Todas as referências são seguidas do ano de realização das conversas nos grupos focais ou via e-mails.

O trabalho está organizado em cinco capítulos. Primeiro, abordo o que considero como possíveis interpretações dos (des) caminhos do ensino médio no Brasil nas últimas décadas. Sem a intenção de minimizar discussões em torno de seus processos históricos e políticos, destaco nesse capítulo alguns elementos que considero como norteadores para a minha compreensão sobre esse nível de ensino, alguns de seus percursos e percalços. Destaco os projetos e programas que tiveram impacto no Rio Grande do Norte os quais compõem, sempre traduzidos, a política curricular local. Embora algumas dessas leituras apresentem enfoque estadocêntrico (BALL, 1990), considero-as produtivas, tanto pelo caráter informativo quanto por entender que tais leituras configuram um discurso pedagógico que também produz (sentidos nas) políticas curriculares. Nessa perspectiva, organizo a discussão a partir dos seguintes pontos: a) entre a qualificação e/ou preparação para trabalho e a formação para a vida; b) com a (mais recente) reforma do ensino médio, “educação agora é para a vida”; c) o Projeto Alvorada e o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED) - Projeto Escola Jovem, como possibilidades de financiamento das políticas para o ensino médio; d) o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como parte da reforma: para além da escola, a avaliação em larga escala; e) o trabalho como princípio educativo e prática social: Inovando o Ensino Médio?; f) Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: um outro “caminhar”? g) considerações quanto aos discursos híbridos nas políticas de ensino médio; h) representação do desenvolvimento loco/regional e a construção do discurso da educação como formadora da mão de obra; i) o programa Despertar enquanto produção de significados do contexto local para o currículo; e, por fim, i) o ensino médio noturno, apontando silenciamentos e significados das políticas para esse nível/turno de ensino.

O segundo capítulo está organizado em duas seções, sendo duas revisões de literatura com um total de cinquenta (50) produções científicas. A primeira revisão é sobre políticas curriculares para o ensino médio no Brasil, apresentando vinte e sete (27) produções científicas, e a segunda sobre o ensino médio ofertado especificamente no noturno, com vinte e três (23) produções. Organizoo-as por temáticas na tentativa de aproximação das discussões por elas apresentadas. Destaco algumas questões consideradas centrais nessas produções, apontando seus objetivos e encaminhamentos. Busco problematizar os sentidos de política curricular, bem como algumas considerações sobre o jogo político nas políticas de currículo para esse nível/turno de ensino. Na medida em que entendo que a política curricular também é



produzida pelos discursos curriculares acadêmicos, essa revisão também me permitiu entender sentidos curriculares que circulam nas políticas.

No terceiro capítulo, apresento a abordagem teórica que dá suporte à perspectiva interpretativa da tese. Tal abordagem organiza-se em seções sobre a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2001; 2000; 2015), apresentando o que considero como desafios, contribuições e possibilidades de pensar pós-estruturalmente a política de currículo em pauta. Ao mesmo tempo, contesto a discussão de Denzin e Lincoln (2006) quanto à pesquisa qualitativa, no que diz respeito à validade da perspectiva desconstrucionista na investigação de políticas. A partir de então, apresento as noções de: discurso, práticas articulatórias, demandas, hegemonia e antagonismo, processos identitários, bem como o currículo, enquanto noção discursiva. A discussão teórica é norteadada, em sua grande maioria, por trabalhos de Lopes e Macedo (2010, 2011a, 2011b).

Os dois últimos capítulos tratam do delineamento teórico da empiria da pesquisa dando espaço ao que considero como movimentos distintos da mesma política de currículo. A abordagem teórico-estratégica se dá na perspectiva de possibilitar a compreensão dos sentidos e significados de *diferenciado* na política curricular para o ensino médio noturno da SEEC/RN, bem como do processo de constituição dessa política. A leitura do material por mim coletado e selecionado que subsidia a escrita desses dois capítulos, seja de pesquisa bibliográfica, documental ou de outros indicadores de leitura, está associada, sempre que necessário, às falas dos atores sociais, momento em que me foi possível compreender articulações discursivas que constituem o processo político curricular.

No quarto capítulo, além de descrever o percurso metodológico da pesquisa empírica quando das conversas tidas com os sujeitos envolvidos, abordo o que considero demandas curriculares e contingências políticas para o ensino médio noturno no RN. Inicialmente: a) destaco elementos que me possibilitam compreender processos de produção da política curricular para esse nível/turno de ensino apontando para o que considero como uma tentativa, por parte do MEC, de institucionalização de projetos elaborados a priori para atender especificidades das escolas; b) aponto e interpreto questões desse nível/turno de ensino no RN; c) destaco algumas breves caracterizações dos alunos do ensino médio noturno das escolas partícipes dessa investigação. Em um segundo momento: d) apresento o Ensino Médio Noturno Diferenciado, pauta deste texto de tese, com ênfase no Projeto Nova Escola (PROJETO NOVA ESCOLA, 2004), ressaltando reivindicações da Escola Presidente, quando da elaboração desse Projeto; e) destaco ações da SUEM/SEEC/RN e das DIREDs na elaboração dessa política em meio a demandas e contingências. Por fim: f) apresento alguns

aspectos do processo formativo em torno de elaboração/vivência da Proposta da SEEC/RN para o ensino médio noturno, e seu desenvolvimento em escolas estaduais dos municípios de Assu e de Mossoró/RN. Nessa perspectiva, procuro compreender e interpretar o movimento que vai da Escola Presidente para a SEEC/RN, com destaques para as mudanças na proposta curricular, bem como sua constituição por meio da tentativa de fixar o aluno como trabalhador.

No que diz respeito às políticas de currículo do RN para o ensino médio noturno, utilizo o relatório produzido pela equipe do MEC (ALMEIDA, 2006), bem como documentos que se constituem até o ano de 2014, como referências publicadas com discussões sobre esse nível/turno de ensino, enquanto proposta diferenciada no/do estado: “Orientações Curriculares Ensino Médio Noturno” (RIO GRANDE DO NORTE, 2009); “Repensando o Ensino Médio Noturno”, versão preliminar da proposta em pauta (RIO GRANDE DO NORTE, 2007b); “Projeto Alvorada II - Proposta de Melhoria do Ensino Médio Noturno” (RIO GRANDE DO NORTE, 2007a); o documento produzido pela Escola Presidente/Assu/RN (PROJETO NOVA ESCOLA, 2004).

O quinto e último capítulo tem as escolas investigadas como foco. As conversas com os atores sociais, bem como documentos obtidos nas Escolas “Presidente” (Assu/RN) e “Governador” (Mossoró/RN) possibilitam a compreensão da constituição da política e do sentido de *diferenciado* para o ensino noturno. Apresento um recorte de tempo que vai de 2006 até 2010 e de 2010 a 2014, na perspectiva de delinear aspectos políticos. Abordo parte do Inquérito Civil (IC) instaurado pela Promotoria de Justiça da Comarca de Mossoró/RN (PJCM), a partir do processo desencadeado pela Escola Monsenhor (Mossoró/RN), destacando elementos desse processo de judicialização que me pareceram expressar embates na política curricular.

Minhas considerações, traçadas ao longo de todo o texto, apontam a necessidade de questionar alguns centramentos presentes em produções sobre políticas de currículo para o ensino médio. Sejam de cunho acadêmico sejam de cunho governamental tais produções tendem a se constituir como discursos hegemônicos nessas políticas, quase sempre construídas tendo por propósito a fixação identitária, deixando de dar destaque aos processos de diferir/tradução produzidos nos diferentes contextos das políticas.

Com base nos enfoques discursivos das políticas de currículo de Alice Lopes, particularmente orientados pela Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, questiono algumas dessas leituras, assim como desconstruo a minha visão inicial de que esse nível de ensino deveria ter identidade própria. Considero que a busca constante na definição de uma

identidade do/para o ensino médio, assim como as tentativas de fixação e estancamento de seus sentidos e significados tendem a frear possibilidades de ele poder ser sempre mais daquilo que se espera que ele seja. O ensino médio é por si só o que lhe ameaça e o que lhe possibilita ser na perspectiva das possibilidades formativas a que se propõe. É marcado por uma falta constitutiva. De estrutura descentrada, não necessita nem expressa uma essência; seu sentido está sempre flutuante e adiado, sendo impossível a fixação de identidades.

Considero políticas e programas para esse nível de ensino (como o ProEMI, o PACTO, o Ensino Médio Noturno Diferenciado, dentre outros destacados ao longo deste texto) como discursos hegemônicos; tais políticas e programas tendem a apontar o tempo todo para centramentos e/ou fundamentos que norteiam/se propõem nortear sua organização. Ao mesmo tempo destaco o caráter híbrido dessas propostas/políticas (ao se estabelecerem enquanto parâmetros, diretrizes, programas, pactos) em que centramentos perdem força frente ao surgimento de novas demandas, exigindo (re) configurações, abrindo espaços para outras “novas” abordagens. Considero que os sentidos que cada centralidade articula podem ser compreendidos como uma luta pela significação do currículo.

Quanto à proposta para o ensino médio noturno no RN, em especial ofertada na região de Assu e de Mossoró, considero que o discurso sobre o diferencial/diferenciado está marcado pela tentativa de projeção de um currículo concebido como adaptado à realidade do trabalhador, que estuda à noite. Defendo que o estudante, em sua singularidade, pode ser remetido a uma pluralidade identitária, sempre em processo de construção visto que ele não é somente trabalhador (a) e, por vezes, nem é/será trabalhador (a).

## 1 INTERPRETAÇÕES DOS (DES) CAMINHOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Nesse capítulo apresento leituras que possibilitam compreender interpretações de alguns (des) caminhos do ensino médio no Brasil nas últimas décadas, destacando aspectos do desenvolvimento loco/regional. Faço isso na perspectiva de questionar a construção do discurso da educação como formadora da mão de obra, defendendo que há a produção de significados curriculares no contexto local. Por fim, abordo ensino médio noturno, apontando o que considero silenciamentos e significados das políticas para esse nível/turno de ensino.

Tais leituras, em sua grande maioria, têm enfoque no âmbito macro de análise das políticas, com centralidade no Estado<sup>17</sup> (BALL, 1990), as quais tendem a interpretar diferentes textos e discursos circulantes quase sempre “sem uma interlocução com o discurso pedagógico, com as demandas educacionais da sociedade mais ampla e as tradições curriculares das escolas e do meio educacional” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 246). Embora com a perspectiva discursiva eu questione esse enfoque, o considero importante e produtivo tanto pelo caráter informativo necessário à construção desse primeiro capítulo quanto por entender que tais leituras configuram um discurso pedagógico que também (re) produz (sentidos nas) políticas curriculares.

Destaco que o ensino médio no Brasil ganha maior visibilidade a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96. Embora retomando a denominação “ensino médio” atribuída pela/na LDB 4.024/61, esse nível de ensino sai da condição de intermediário entre o ensino fundamental e o ensino superior e passa a ser etapa final da educação básica (CARNEIRO, 2012). Para Santos, Diógenes e Reis (2012, p.80), “norteados por diferentes tendências, estudiosos da temática entendem que esta é uma grande conquista no campo dos direitos sociais [...]”.

Na defesa de que “há que se dar historicidade ao debate e à ação” (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005b, p.4) e sem a intenção de minimizar discussões em torno de processos históricos e políticos do ensino médio no Brasil, ou, por outro lado, de buscar uma origem mítica desses processos, destaco ao longo deste texto alguns elementos que considero como norteadores para a minha compreensão sobre esse nível de ensino, alguns de seus percursos e percalços. Esse é um exercício, tendo por base uma pesquisa bibliográfica e

---

<sup>17</sup> Quanto a essa discussão sugiro a leitura de Lopes (2006b) e Lopes e Macedo (2011b) quanto às contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo.

documental, na tentativa de articular posteriormente tais elementos com a abordagem da proposta curricular Ensino Médio Noturno Diferenciado.

Começo esse exercício destacando que a demanda por Ensino Médio no Brasil se amplia fortemente com as políticas de correção de fluxo<sup>18</sup> no ensino fundamental e, principalmente, com reiteradas exigências do setor empresarial, em nome do mercado de trabalho, para uma formação qualificada. Essas situações, de uma forma ou de outra, impulsionam alunos das classes populares, por vezes trabalhadores, até então alijados desse processo, a apostarem na formação nesse nível de ensino.

Carneiro (2012, p. 23) chama a atenção, entretanto, que “o Estado brasileiro jamais planejou um Ensino Médio para receber alunos das classes populares”. Esse autor considera que ao longo do tempo tais alunos “[...] sempre foram vistos e tratados como alguém que [...] deveria ir para os colégios agrícolas, para os cursos do comércio, com o fim de obtenção de certificados/diplomas de aprendizagem profissional”. Também destaca que, atualmente, é considerado que o destino desses alunos é ir “para as escolas públicas onde há, em geral, uma perceptível decomposição de formas organizacionais estruturadas adequada e suficientemente” (CARNEIRO, 2012, p. 24).

### **1.1 Entre a qualificação e/ou preparação para trabalho e a formação para a vida**

A partir das (re) formulações das LDBs, o ensino médio tem sido apresentado como importante para a “necessária” formação do aluno para o mundo do trabalho. É afirmado o caráter instrumental e ‘utilitário’ da educação média, bem como sua falta de identidade (CASTRO, 2008; KRAWCZYK, 2011; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, dentre outros), visto que pretende formar o aluno ora para o mercado de trabalho, ora para o ingresso no ensino superior.

Ao abordarem o que é currículo, Lopes e Macedo (2011a, p.21) destacam que a escola ganhou novas responsabilidades, em especial com as demandas da industrialização no início do século XX. Na busca pela resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças

---

<sup>18</sup> Em 1995, o Ministério da Educação adotou medidas na tentativa de corrigir o fluxo escolar de alunos matriculados no Ensino Fundamental em escolas públicas brasileiras. O programa denominado Aceleração de Aprendizagem foi desenhado como uma alternativa de experiência educacional voltada para atender a estudantes que estavam dois ou mais anos atrasados em sua escolaridade. Disponível em <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4511](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4511)>. Acesso em: 03 mar. 2016.

econômicas da sociedade, fez-se necessário definir a “utilidade” (o porquê e o para quê) dos conteúdos ou das experiências escolares. Questões do tipo “[...] como definir o que é útil? Útil para quê? Quais as experiências ou os conteúdos mais úteis? Como podem ser ordenados temporalmente? Por onde começar?” são/foram apontadas (dentre outras) por diferentes teorias curriculares, como o eficientismo social (taylorismo), o progressivismo e a racionalidade tyleriana (comportamentalismo) (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 21).

Lopes (2008, p.66) destaca, por exemplo, que na tradição teórica de Bobbitt, Charters e Tyler domina a ideia “de que a escola pode educar de maneira mais eficiente se reproduzir os procedimentos de administração científica das fábricas (modelo taylorista-fordista) e se executar um planejamento muito preciso dos objetivos a serem alcançados”. Percebe-se, nessa tradição, a estreita associação entre currículo e mundo produtivo, com vista “à eficiência do processo educacional; à adequação da educação aos interesses da sociedade e ao controle do trabalho docente e à administração do trabalho escolar” (LOPES, 2008, p.66).

Destaco que as LDBs brasileiras, historicamente, têm apontado para uma das “utilidades” do ensino médio como centradas/centralizadas no trabalho, na formação do trabalhador: desde o ensino “colegial” (LDB 4.024/61), passando pelo “nível de 2º grau profissionalizante” (LDB 5.692/71), seja enquanto “qualificação” (LDB 5.692/71) seja enquanto “preparação” (LDB 7.044/82). Como proposta de ensino, o ‘trabalho’ está diretamente associado, não de forma neutra, a significantes como ‘técnico’, ‘profissão’, ‘profissional’, ‘profissionalizante’, aos quais têm sido atribuídos sentidos diferentes em contextos diferentes. O ato de “qualificar” ou de “preparar” para o trabalho está estritamente ligado ao processo de profissionalização.

O ensino profissionalizante tornou-se obrigatório na Lei 5.692/71, a qual estabeleceu que todo o (então) ensino de 2º grau deveria qualificar os jovens, compulsoriamente, para o trabalho. “A formação profissional era a diretriz comum e deveria ser seguida por todos os alunos” (SILVA, 2007, p. 88). A institucionalização da profissionalização compulsória deu-se, conforme apresentado por Zibas (2005d, p. 6), “com um duplo argumento, bastante sedutor: necessidade de preparação de maior número de técnicos, dado o estreitamento das relações do país com o capital internacional<sup>19</sup>, e a necessidade de eliminação da dualidade do sistema de ensino”.

---

<sup>19</sup> Acordos firmados entre o MEC e a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), situação em que a política educacional do país submeteu-se às determinações dos técnicos americanos (Zibas, 2005d).

Andrade e Diógenes (2013, p.239, grifo dos autores) contribuem com essa discussão destacando que,

com a instauração do regime militar no Brasil, em 1964, [...] legitima-se de forma estatal o dualismo e o elitismo [então presentes na Lei 4.024/61]. Assim, a Lei 5.692/71, assume a ruptura no âmbito do ensino médio e promove um amplo movimento educacional voltado para a instituição de um ensino meramente voltado para ‘profissionalização’ da classe trabalhadora conforme as demandas do crescente processo de industrialização no Brasil.

Essa lei foi modificada posteriormente pela Lei 7.044/82, a partir do Parecer 76/75 do Conselho Federal de Educação (CFE) que reorientou o ensino de 2º grau. Dentre suas principais modificações em relação aos objetivos do ensino de 1º e 2º graus, deu-se a substituição da expressão “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho”. Com isso, retirou-se a obrigatoriedade da profissionalização do 2º grau, dando abertura para que os cursos não mais levassem obrigatoriamente a uma habilitação técnica, mas manteve a ideia de que todos os alunos deveriam adquirir uma formação básica para o trabalho (SILVA, 2007). Naquele contexto, conforme apontado por Zibas (2005d, p.7), com o declínio do regime militar, a academia se apresentava como espaço de discussões sobre o assunto, situação em que diversos setores se agitaram “para construir um projeto de ensino médio que contemplasse as necessidades das camadas populares”.

Falida então a profissionalização do ensino médio (SANTOS; DIÓGENES; REIS, 2012), a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) anuncia a pretensa vinculação entre a educação com o (então considerado novo) mundo do trabalho e a formação cidadã, necessária para a convivência em sociedade (Art. 35), na perspectiva de uma formação geral que *prepare os estudantes para o trabalho e para o processo produtivo* (incisos II e IV). Uma *preparação para a educação superior, por meio do prosseguimento de estudos* (inciso I), que estimule *na busca da ética, da autonomia intelectual e do pensamento crítico* (inciso III). A formação para o trabalho passa a se projetar enquanto *formação para a vida* (BRASIL, 1996).

Para Machado e Lima (2014, p. 366), “o princípio do *trabalho* pode ser compreendido [...] como emprego, função assalariada e também como um elemento que define o modo de existência humano”, não podendo ser ignorado no ensino médio. Também não pode ser ignorado o conceito de trabalho ligado ao mercado (emprego). Consideram que, uma vez alcançado o objetivo de formação geral para o trabalho, bem como possibilitadas habilitações profissionais, as quais dependerão das condições de implantação de cada escola, o aluno entra em contato com o mundo produtivo (emprego).

O caráter (omnilateral) de formação geral para o trabalho remete a indicadores que relacionam o ser humano ao trabalho, na perspectiva de ser ele essencial para a vida e realização do sujeito. Esses autores (MACHADO; LIMA, 2014) compreendem que, considerando-se o perfil de egresso do ensino médio traçado a partir da LDB (Art. 36, parágrafo 1º, inciso I), *a formação básica para o trabalho proposta consiste no preparo para dominar os princípios científicos e tecnológicos necessários à produção moderna* (BRASIL, 1996).

Para Carneiro (2012, p. 205, grifo do autor), entretanto, a LDB 9.394/96 trata o ensino médio como conceito completo, semanticamente pleno e pedagogicamente suficiente.

Não se fala mais em Ensino Médio propedêutico, Ensino Médio de formação geral, Ensino Médio profissionalizante e expressões outras que lhes desconfiguram a compreensão. A lei é clara: *o Ensino Médio, etapa final da educação básica*. Trata-se de um conceito com identidade epistemológica, com territorialidade semântica precisa e com **paisagem decifrável**.

Para esse autor, ‘trabalho’, ‘cidadania’, ‘pessoa humana’, ‘formação ética’, ‘autonomia intelectual’, ‘desenvolvimento do pensamento crítico’ e ‘relação teoria/prática’ são definidos como “um conjunto de vetores para funcionarem como mecanismos de mobilização do currículo escolar do Ensino Médio e do próprio projeto pedagógico” (CARNEIRO, 2012, p. 205). São categorias conceituais e operativas carregadas por uma carga semântica de palavras e expressões como ‘consolidar/consolidação’, ‘aprofundar/aprofundamento’, ‘adquirir/aquisição’, ‘preparar/preparação’, ‘continuar/continuar aprendendo’, ‘aperfeiçoar/aperfeiçoamentos posteriores’, ‘flexibilizar/flexibilização’, ‘relacionar/ relacionamento teoria/prática’ (CARNEIRO, 2012, p. 206).

A Educação Profissional ganha destaque/espço nessa lei (capítulo III, artigos 39 a 42) tornando-se, entretanto, complementar à educação básica. Sua regulamentação específica se dá com a publicação do Decreto 2.208/97. Conforme apontado por Zibas (2005d, p. 8), “a lei aprovada [a LDB 9.394/96] minimizou a instituição do trabalho como princípio educativo e orientador de todo currículo”, formulação que, segunda ela, “se aproximava mais das novas tendências internacionais na área” (ZIBAS, 2005d). Essa autora destaca que, embora afirmando que a educação profissional só se faz mediante uma sólida educação geral, a LDB 9.394/96 continha, à época, suficientes ambiguidades para permitir que uma lei complementar posterior instituisse novamente estruturas paralelas de ensino.



O Decreto 2.208/97<sup>20</sup> determina, no seu artigo 5º, a separação entre a educação profissional e o ensino médio (regular), sendo este último com duração de três anos, destinando-se a jovens egressos do ensino fundamental de oito anos que, ideal e pretensamente, estejam na faixa etária dos 15 aos 17 anos. O ensino técnico, por sua vez, passa a ser organizado por módulos, como curso complementar, paralelo ou sequencial ao ensino médio, exigindo matrículas diferenciadas.

Com isso, é afirmado que se visa a proporcionar melhores possibilidades de preparo para o trabalho, no nível básico, no técnico ou no tecnológico, com a dissociação entre formação geral e formação profissionalizante. É também afirmado que se busca levar em conta a flexibilização, considerada como aspecto importante no desenvolvimento tecnológico contemporâneo assim como para o ingresso no (então) novo século e milênio. Com este decreto, dá-se a separação entre o ensino médio e a formação profissional, com bases curriculares distintas, também a separação das matrículas e cursos de formação geral e os da educação profissional, tornando-se esta complementar àquela.

Silva, Santos e Silva (2013, p.211) destacam que

Com uma interpretação particular da LDB vigente, o governo de Fernando Henrique Cardoso decretava a dualidade do ensino médio e separava, de fato, a formação geral da formação técnica. Apesar dos discursos e das propagandas que anunciavam o fim da dualidade, o Decreto de 1997 contribuía, significativamente, para seu aprofundamento, quando proibia a inter-relação entre a formação profissional e a formação de nível médio regular e exigia, inclusive, que a certificação da formação profissional acontecesse somente com o respectivo diploma de ensino médio.

O Decreto 2.208/97 foi revogado, posteriormente, pelo Decreto 5.154/04, no início do governo Lula. O Decreto 5.154/04, que foi definido como “uma nova chance para a integração entre o ensino médio e a educação profissional” (BRASIL, 2007, p.22), retoma a discussão sobre a educação politécnica<sup>21</sup>, compreendendo-a como “uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica”, voltada para “o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p.14) sem, no entanto, formar profissionais em cursos técnicos específicos em nível *stricto sensu*. O

---

<sup>20</sup> “O Decreto 2.208/97, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e as ações deles decorrentes ficaram conhecidos como a Reforma da Educação Profissional” (BRASIL, 2007, p. 19).

<sup>21</sup> O documento entende educação politécnica “como equivalente à educação tecnológica, ou seja, uma educação voltada para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual cultura geral e cultura técnica. Uma educação que contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho” (Saviani, apud Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005b, p.14).

Decreto 5.154/04, contudo, não impede as organizações curriculares previstas no Decreto 2.208/97. Apenas não se limita a elas, facultando que cada escola técnica escolhesse sua forma de organização prioritária.

Nessa perspectiva,

Após um esforço em consolidar as políticas da Educação Profissional e Tecnológica na articulação e superação do dualismo entre a cultura geral e os conhecimentos técnicos específicos e a retomada do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, torna-se fundamental para a política pública o desenvolvimento de ações programáticas voltadas para o atendimento mais universal do ensino médio; bem como consolidar as dimensões constituintes do Trabalho, da Ciência, Tecnologia e Cultura para toda e qualquer proposta educacional desta etapa final da educação básica (BRASIL, 2009, p.6).

Para Zibas (2005d), a necessidade de qualificações técnicas e especializações profissionais realizadas pela escola média, segundo os padrões anteriores ao ensino técnico, passam a ser minimizadas pela valorização de um conjunto de saberes e competências metodológicas gerais como ‘iniciativas’, ‘trabalho em grupos’, ‘responsabilidade’, ‘autonomia’, etc. Essa mudança de enfoque ancorou-se, dentre outras, na premissa de que caberia à escola média o papel de atender às exigências mais amplas da nova produção flexível. Nessa perspectiva, ainda de acordo com essa autora (ZIBAS, 2005d), o Brasil aposta (via LDB 9.394/96) em um ensino médio generalista e de estrutura única, que “idealmente prepararia todos os estudantes para o exercício de uma cidadania livre e responsável, [...] e para a aquisição sempre renovável de competências profissionais, dando suporte à construção de projetos pessoais e de vida” (ZIBAS, 2005d, p. 9).

Essa autora (ZIBAS, 2005d, p.9) destaca ainda que

em um contexto social ideal, uma estrutura escolar única até os 17-18 anos poderia ser considerada muito progressista, pois todos teriam as mesmas oportunidades educativas. Em nossa realidade muito segmentada, no entanto, o sistema pode tornar-se perverso ao ignorar as dificuldades quase insuperáveis colocadas diante do aluno-trabalhador, o qual, para obter o título de técnico de nível médio, deve agora frequentar – concomitante ou sequencialmente – dois cursos diferentes.

Assim, a modalidade de ensino integrado volta a ganhar forma, através da possível integração do ensino médio à educação profissional técnica de nível médio. O documento-base que define diretrizes para o Programa Brasil Profissionalizado (BRASIL, 2007) enfatiza a educação científica e humanística, como forma da articulação entre formação geral e educação profissional. Propõe ainda a ampliação da oferta do ensino médio integrado nas instituições públicas de educação, afirmando ser na perspectiva de “contribuir para a efetiva

(re) construção de uma identidade própria para a vida de seus grupos destinatários” (BRASIL, 2007).

Conforme apontado naquele documento (BRASIL, 2007, p.25, grifos do autor)

é necessário conferir-lhe [ao ensino médio] uma identidade que possa contribuir para a formação integral dos estudantes. Uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural entre cultura geral e cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária) *versus* formação acadêmica (para os filhos das classes média-alta e alta)<sup>22</sup>. Esse ensino médio deve ser orientado, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público da EJA, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos.

Convém destacar que, ao questionarem “porque revogar o Decreto 2.208/97 com outro [Decreto 5.154/04] confrontando interesses em conflito?”, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p.5-6) apontam que “O governo do Presidente Lula tinha o compromisso com os educadores progressistas de revogar o Decreto n. 2.208/97” e que “naquele momento, [...] a única forma de o governo impor a separação entre os ensinos médio (na época o 2º grau) e técnico era mediante um projeto de lei [...]”. Nessa perspectiva, assim o fez mediante o encaminhamento do Projeto de Lei (PL) 1.603/96<sup>23</sup> para o Conselho Nacional de Educação (CNE). Porém, “em face da resistência dos educadores enfrentada pelo governo, o projeto de LDB do Senado [que aprovou a LDB 9.394/96] acabou sendo aprovado antes mesmo de o PL 1.603/96 ir ao plenário da Câmara” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p.6). Assim,

Pelo caráter minimalista da então nova LDB, o executivo percebeu que poderia transformar o conteúdo daquele projeto [o PL 1603/96] em decreto e, assim, fazer a reforma [do ensino médio integrado] por um ato de poder. Neste contexto, o decreto fez a reforma estrutural, mas seu conteúdo ideológico e pedagógico veio a ser aprofundado posteriormente pelo Conselho Nacional de Educação, cuja composição era favorável ao governo, mediante as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CEB/CNE n. 15/98) e para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CEB/CNE n. 16/99) (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p.6).

Para esses autores, esse decreto é um documento híbrido visto ser “fruto de um conjunto de disputas [...], com contradições que, para expressar a luta dos setores

<sup>22</sup> De acordo com o texto do documento (BRASIL, 2007), essa dualidade é fruto da separação entre a educação proporcionada aos filhos das classes média-alta e alta e aquela permitida aos filhos dos trabalhadores. O referido documento sugere, para um aprofundamento sobre a matéria, consultar: Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005); Cefet-RN (2005); e Moura; Baracho; Pereira; Silva (2005).

<sup>23</sup> Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0196.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p.4).

A literatura aqui destacada afirma questões identificadas quase sempre na implementação de projetos políticos, desconsiderando a própria produção desses projetos, seja no âmbito do Estado, das secretarias de educação ou das escolas. Apontam para a construção de um discurso acadêmico e governamental construindo (e por vezes fortalecendo) fortes vínculos entre esse nível de ensino com a formação profissional e para o trabalho. Em uma perspectiva discursiva tais questões me ajudam a entender como se constrói um discurso sobre o ensino médio, permeado de disputas entre as muitas significações de trabalho e profissionalização. Possibilitam considerar que a tentativa de fixação de vínculos entre educação e trabalho parece apontar para uma possível utilidade do ensino médio como capaz de garantir as condições necessárias para a inserção do aluno no mundo produtivo (emprego), entendido por alguns como essencial para a vida e para a realização do sujeito. Com isso, também contribuem para construir um sentido de currículo associado à fixação da identidade do estudante como trabalhador.

## 1.2 Com a (mais recente)<sup>24</sup> reforma do ensino médio, “educação agora é para a vida”

Ao proporem um debate acerca da temática do Ensino Médio em reformas educativas, Santos, Diógenes e Reis (2012, p. 8) destacam que, na história da educação brasileira, “tal nível de ensino é considerado o alvo certo de muitas investidas reformistas”, assim ilustradas:

No intervalo da segunda metade do século XVIII até a última década do século XX, estão registradas 21 reformas voltadas para o nível secundário. Levando-se em consideração, apenas, o período republicano, foram 11 reformas educacionais. Estreitando a análise, no interstício de 1931 a 1996 aconteceram 06 reformas para o ensino médio. Elaborando-se uma média estatística do período, percebe-se a decretação de uma reforma para cada 10 anos. O mais agravante, além da

---

<sup>24</sup> Vale considerar que após a defesa deste texto de tese, no dia 08 de setembro de 2016, uma possível nova reforma desse nível de ensino foi anunciada pelo então Presidente da República Michel Temer, por meio da publicação, em edição extra do Diário Oficial da União de 23 do mesmo mês/ano, da medida provisória (MP) que reestrutura e flexibiliza o Ensino Médio no país, conforme disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-09/mp-do-ensino-medio-e-publicada-em-edicao-extra-do-diario-oficial>. Acesso em: 16 dez. 16.

dificuldade de adequação aos reais problemas nacionais, tem sido a coexistência de uma perene descontinuidade política e pedagógica entre a anterior e a subsequente reforma. Cada nova reforma anuncia novos rumos para o ensino secundário, deixando congelado o que estava em andamento (SANTOS; DIÓGENES; REIS, 2012, p.8).

Duas dessas reformas ganharam espaço considerável na política de educação: uma na década de 1960 e a outra a partir da década de 1990 (ANDRADE; DIÓGENES, 2013). A primeira delas, a Lei 4.024/61, tentava “traduzir” o então contexto sócio-histórico brasileiro:

[...] a reforma da sociedade se daria pela reforma da educação e do ensino, a importância da ‘criação’ de cidadãos e de reprodução/modernização ‘das elites’, acrescidas da consciência cada vez mais explícita da função da educação no trato da questão ‘social’: a educação rural, para conter a migração do campo para as cidades e a formação técnico-profissional do trabalhador, visando solucionar o problema das agitações urbanas (MORAES apud ANDRADE; DIÓGENES, 2013, p.239, grifos dos autores).

A reforma mais recente foi vivenciada num contexto em que o Brasil integrava o grupo dos nove países<sup>25</sup> com maior população e com os piores indicadores educacionais na Conferência de Educação para todos, na cidade de Jomtien, na Tailândia. É considerado que essa reforma teve seus princípios esboçados na Constituição de 1988, preconizada pela LDB 9394/96 e orientada pelo MEC, a partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). A literatura aqui destacada tende a afirmar que essa reforma encontrou na Resolução 03/98 (BRASIL, 1998), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), um de seus principais documentos. A legislação ganha centralidade como se a reforma viesse como extensão da lei, acontecendo de forma automática. Pensar assim significa desconsiderar processos políticos de constituição das políticas curriculares, disputas vividas em espaços diversos como as escolas, as secretarias de educação, dentre outros.

Santos, Diógenes e Reis (2012, p. 9) apontam que nesse período da reforma a agonia do ensino secundário nacional chamava a atenção, visto que “girava sem órbita numa prática pedagógica tacitamente construída no cenário escolar privado, às voltas com uma política desigual e injusta para o ensino superior, por meio de um concurso vestibular”. Para esses autores, uma vez transformada em instituição de ensino profissionalizante, a escola pública de ensino secundário não conseguiu adequar uma formação teórica e prática, nem possibilitar

---

<sup>25</sup> Conhecido como Grupo E-9, composto por: Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, que contavam, em seu conjunto, com 3,3 bilhões de habitantes – ou seja, mais de 50% da população mundial. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294por.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

conhecimento para o concurso vestibular, acentuando cada vez mais as contradições do dualismo pedagógico no sistema de ensino nacional. Em uma perspectiva discursiva, pode-se questionar tal afirmação visto ser ela genérica, universalista, desconsiderando particularidades na constituição política desse processo. As escolas de nível médio e as práticas nelas instituídas são homogeneizadas e tratadas como não produtoras de significado formativo para os alunos.

Os autores (SANTOS; DIÓGENES; REIS, 2012) destacam ainda que, em meio a todas essas questões, o ensino médio, embora **já sendo parte da educação básica** (grifo), não havia sido contemplado pelos investimentos públicos previstos pela Lei 9.424/96 (Lei do FUNDEF). Essa situação só foi resolvida depois de mais de uma década, sob muita pressão, com a publicação da Lei 11.494/2007 (Lei do FUNDEB) (SANTOS; DIÓGENES; REIS, 2012, p. 9).

Os pesquisadores sobre o tema tendem a interpretar que, naquele contexto específico, não mais existia um projeto nacional a ser consolidado, e sim um movimento adaptativo aos interesses do capital transnacional, fazendo com que o Brasil se submetesse “às emanções de fora” (SANTOS; DIÓGENES; REIS, 2012, p. 12). Em uma linha marcada pela interpretação verticalizada das políticas, esses autores apontam para o ‘de fora’ como sendo a adaptação feita pelo MEC das políticas internacionais às diretrizes definidas: a) no Relatório Delors (considerado como o que instituiu as bases epistemológicas do saber no mundo capitalista contemporâneo, a partir do desenvolvimento do que ficou definido como os quatro pilares da educação: ‘aprender a conviver’, ‘aprender a conhecer’, ‘aprender a fazer’ e ‘aprender a ser’); b) na participação de técnicos da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC)<sup>26</sup> em Conferências Internacionais (dentre elas a Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades, realizada em Pequim, pela UNESCO). Além disso, consideram que as transformações apontadas pela reforma “estavam pressupostas de uma ou de outra forma nas declarações de Jomtien e de Dacar” (SANTOS; DIÓGENES; REIS, 2012, p. 13).

Santos, Diógenes e Reis (2012) destacam ainda que coube ao MEC o papel de implantar uma política de educação pensada pelos intelectuais transnacionais e nacionais como um novo projeto de sociedade que sustenta as bases dominantes da nova fase de acumulação do capitalismo.

---

<sup>26</sup> A Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) é o órgão do Ministério da Educação responsável pelo ensino médio e profissional no País.

Centrado no lema ‘Educação agora é para a vida’, o Novo Ensino Médio – desde o primeiro momento de sua formulação junto às Instituições Financeiras Internacionais (IFI) e posterior implantação nas Unidades da Federação – subordinou-se às deliberações definidas pelos técnicos e consultores especiais das Organizações Multilaterais<sup>27</sup> (SANTOS; DIÓGENES; REIS, 2012, p. 12).

As *diretrizes* apontadas pela Resolução 03/1998 se apresentam como “um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada escola”, em atendimento ao que manda a lei, “(...) tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho” (BRASIL, 1998, p. 1).

Essa (então considerada) nova política estruturou, de acordo com Santos, Diógenes e Reis (2012) uma política da Empregabilidade, através das DCNEM e dos PCNEM, em que a escola mobiliza suas energias e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) à lógica do capital. Com a proposta de desenvolvimento das habilidades e competências como mínimo curricular, o interesse é “tornar empregável e em responsabilidade individual de empregabilidade uma parcela da população, público-alvo preferencial dos inúmeros projetos lançados no período” (SANTOS; DIÓGENES; REIS, 2012, p. 13). Esse interesse denota, para os autores, a insatisfação geral do setor empresarial pelo baixo nível de escolaridade do trabalhador brasileiro, o qual vê, também, na escola regular espaço para formação de mão de obra para atender aos interesses do mercado de trabalho.

A considerada “nova” estrutura curricular, cuja centralidade está no quadro de competências decorrentes das finalidades do Ensino Médio, conforme estabelece o Art. 35 da LDB, tem como ênfase uma metodologia que privilegia o protagonismo do aluno, a integração entre as disciplinas e a contextualização dos conteúdos disciplinares. Interdisciplinaridade e contextualização são definidas como princípios de organização do currículo. Carneiro (2012, p. 218) destaca que “tanto as DCNEM como os PCNEM apontam para a construção de uma proposta em que o currículo em ação vai-se enriquecendo com a realidade provocante de cada contexto de Ensino Médio, diferentemente da ideia anterior de ‘grade curricular’”.

Lopes (2008) destaca, entretanto, que embora haja a defesa do ensino contextualizado enquanto necessário às mudanças no conhecimento escolar, não há uma discussão pedagógica sobre a contextualização. Para a autora (LOPES, 2006b, p.44), na medida em que “hibridiza

---

<sup>27</sup> “As organizações multilaterais que influenciaram o processo de reforma foram o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina (PREAL) e a UNESCO” (SANTOS; DIÓGENES; REIS, 2012, p. 13).

concepções sintonizadas com as dinâmicas dos saberes populares e cotidianos com as concepções que veem o contexto como espaço de expressão da competência”, o conceito de contextualização “não potencializa a articulação com saberes cotidianos, para além daqueles que tradicionalmente já fazem parte do repertório cultural das escolas”, lugar onde “contextualizar limita-se à possibilidade de se inserir um desempenho, previamente estabelecido pelas competências, em um contexto determinado” (LOPES, 2006b, p. 44).

Zibas (2005d, p.9) aponta que, no contexto da reforma, “esperava-se que o novo currículo promovesse uma aproximação entre os conteúdos acadêmicos e os problemas e interesses dos jovens, tornando a escola um centro dinâmico de promoção intelectual, social e cultural dos alunos e de suas famílias”. Isso, com vistas a alcançar os objetivos de preparar todos os estudantes para o exercício de uma cidadania livre e responsável, para o desempenho de uma multiplicidade de papéis sociais e para a aquisição sempre renovável de competências profissionais.

Nessa perspectiva, dentre os enunciados desafios da reforma do ensino médio no Brasil, destacam-se (BRASIL, 2000b, p. 5): a implementação das novas orientações curriculares, apoiadas nos PCNEM; a definição de um padrão de atendimento adequado a uma escola de jovens e jovens adultos (Escola Jovem), **capaz de superar a baixa produtividade (então) presente no ensino médio**; a reestruturação da rede física, para garantir uma oferta mais equilibrada em relação aos turnos, fazendo aumentar a oferta diurna de ensino médio e fixando o docente na escola; a formação inicial e continuada dos profissionais da educação (professores, especialistas e gestores); a melhoria dos processos de gestão nos sistemas e nas escolas; a implementação de inovações no processo ensino–aprendizagem, que o aproximem do desenvolvimento científico e tecnológico do mundo atual; a consolidação de mecanismos de avaliação que reflitam os avanços alcançados e os novos esforços a serem empreendidos; **a definição do financiamento específico para o ensino médio, que assegure a sua expansão e melhoria em longo prazo** (BRASIL, 2000b, grifo).

Destaco a seguir dois eixos apontados pela literatura como importantes na/para a reforma do ensino médio: programas de financiamento específico (Projeto Escola Jovem e o Projeto Alvorada) que visavam a assegurar em longo prazo a expansão e melhoria desse nível de ensino; e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado com vistas à consolidação de mecanismos de avaliação, quanto aos avanços (até então) alcançados e os novos esforços a serem empreendidos a partir de então.



### 1.2.1 O Projeto Escola Jovem (Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio - PROMED) e o Projeto Alvorada: o financiamento

O Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED), também chamado Projeto Escola Jovem (BRASIL, 2000b, p. 3), é uma iniciativa da SEMTEC/MEC e tem como objetivo “apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento no ensino médio pelas Unidades da Federação do país”, com vista à melhoria de sua qualidade. Sua criação está associada ao Decreto 2.208/97 e ao Contrato de Empréstimo nº 1225, de 02/03/2005 entre o MEC e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)<sup>28</sup>. Ele é parte do Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP)<sup>29</sup>, da SEMTEC/MEC (SANTOS; DIÓGENES; REIS, 2012).

Para tanto, se propunha a: ampliar o grau de cobertura do ensino médio, atendendo, em particular, aos jovens em idade escolar; reduzir os índices de reprovação e de abandono nessa etapa da escolaridade; garantir que os alunos adquirissem as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e à participação no mundo do trabalho. Tais objetivos estavam articulados às seguintes metas: implementar a reforma curricular e assegurar formação continuada de docentes e gestores de escolas de ensino médio; equipar progressivamente tais escolas com bibliotecas, laboratórios de informática e ciências e kit tecnológico, para recepção da TV Escola; produzir um curso de ensino médio a distância; criar, nos três anos seguintes (2001-2003, que constituíram a primeira etapa do programa), um milhão e seiscentas mil (1.600.000) novas vagas; melhorar os processos de gestão dos sistemas educacionais das Unidades Federadas; redefinir a oferta de ensino médio, com a criação de uma rede de escolas para jovens (BRASIL, 2000b, p. 6).

O Projeto Escola Jovem contava com dois subprogramas. Um, de financiamento, que visava a proporcionar às Unidades da Federação recursos financeiros para a implantação da reforma, com vista à melhoria da qualidade e expansão da oferta de ensino Médio. Para tanto, cada um dos Estados e o Distrito Federal elaboraram um plano, contendo um diagnóstico sobre a situação do ensino médio em seu território e, especialmente, na rede estadual de

---

<sup>28</sup> “Os recursos (US\$ 1 bilhão) destinados ao “Projeto Escola Jovem” provêm de: empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no valor de US\$ 500 milhões; contrapartida nacional, equivalente a US\$ 500 milhões – US\$ 50 milhões do Tesouro Nacional e US\$ 450 milhões das Unidades da Federação” (BRASIL, 2000b, p.15).

<sup>29</sup> “O PROEP é um programa da SEMTEC/MEC, realizado em parceria com o Ministério do Trabalho e do Emprego (TEM) e aprovado pelo BID em 5 de novembro de 1997. O programa foi orçamentado em 500 milhões de dólares. Sua criação é anterior ao PROMED” Santos, Diógenes e Reis (2012, p.130).

ensino, assim como suas políticas e estratégias, de curto e médio prazos, para dar conta dos desafios então apontados.

Definiram, ainda, um projeto de investimento para os anos 2001-2003, correspondentes à primeira etapa do financiamento, apresentando tanto seu diagnóstico como os objetivos estratégicos, as metas e o conjunto de ações consideradas prioritárias frente aos desafios a serem enfrentados. Os projetos de investimento deveriam conter: a) diagnósticos realizados mediante metodologias comprovadas, referentes aos determinantes da demanda (então) atual e futura; extensão e condição atual da rede física; disponibilidade de equipamentos e materiais didáticos; características e condições de trabalho dos profissionais da Educação; quadro jurídico e institucional e de financiamento, entre outros (BRASIL, 2000b, p. 7); b) a visão e os objetivos específicos da Unidade da Federação quanto à melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem e à expansão da oferta; c) a apresentação de práticas ou de um plano de reordenamento do uso da rede pública, que incluía padrões básicos de atendimento; d) o compromisso da Unidade da Federação quanto aos recursos financeiros necessários para a contrapartida brasileira e para a sustentabilidade dos investimentos propostos (BRASIL, 2000b, p. 8).

Por isso, as ações previstas para um projeto de investimento a ser financiado pelo Projeto Escola Jovem (para os anos 2001-2003) podiam estruturar-se em torno dos seguintes eixos: fortalecimento institucional das Secretarias de Educação; racionalização, expansão da rede escolar e melhoria do atendimento; plano de disseminação e difusão do processo de melhoria e expansão do ensino médio; redes alternativas de atendimento; descentralização e autonomia da escola; formação inicial e continuada dos profissionais da educação; valorização dos profissionais da educação; projetos juvenis; desenvolvimento curricular. Destaco esse último eixo, o qual passou a ser central durante toda a primeira década do século XXI, e permanece até o atual momento como norteador das propostas de reorganização (também consideradas como redesenho) curricular.

As metas desse subprograma visavam a assegurar que os objetivos e princípios das DCNEN e dos PCNEM norteassem os currículos desenvolvidos pelas escolas, como, por exemplo: elaboração de referenciais e desenhos curriculares; elaboração e desenvolvimento de projetos pedagógicos escolares; desenvolvimento de inovações pedagógicas nas escolas; produção e distribuição de “caixas de ferramentas”, contendo materiais de apoio à implementação da reforma nas escolas (BRASIL, 2000b, p. 9)

O outro subprograma do Projeto Escola Jovem, voltado para políticas e programas nacionais, destinava-se a garantir que a SEMTEC desempenhasse seu papel de

impulsionadora e coordenadora nacional da reforma do ensino médio, contribuindo de modo efetivo e eficaz para a implementação das políticas de melhoria e expansão do atendimento no conjunto do país.

Para tanto, o projeto de investimento elaborado para a primeira etapa do Projeto Escola Jovem reunia um conjunto de ações que visavam ao fortalecimento da capacidade técnica e institucional da SEMTEC na formulação e disseminação de políticas, por meio de sua articulação com outros órgãos do MEC, com as Unidades da Federação e com a sociedade civil. Suas ações estavam organizadas em quatro grandes componentes, sendo que dois deles (“Elaboração e produção de um curso de ensino médio regular à distância” e “Monitoramento e avaliação das políticas e do Projeto”) não tinham subcomponentes. Os outros dois (“Formulação e condução de políticas para o ensino médio” e “Execução de políticas e programas para o ensino médio”) estavam divididos em subcomponentes, conforme destaco a seguir.

O componente “formulação e condução de políticas para o ensino médio” reunia ações que visavam assegurar à SEMTEC condições efetivas de formular e conduzir a implementação das políticas e diretrizes federais para o ensino médio junto às Unidades da Federação, bem como orientar e prestar assistência técnica às equipes das Secretarias de Educação. Na primeira etapa do Projeto Escola Jovem, existia a proposta de financiamento de dois subcomponentes: Fortalecimento institucional da SEMTEC e a Formulação de políticas e programas federais (relacionados com os seguintes eixos de políticas: gestão escolar e de sistema, financiamento do ensino médio, desenvolvimento curricular, formação inicial e continuada de professores e diretores, formas alternativas de atendimento, novas tecnologias educacionais, mobilização e projetos juvenis, materiais e recursos pedagógicos, valorização dos profissionais da educação, articulação com os sistemas educacionais).

O componente “Execução de políticas e programas para o ensino médio” tinha como objetivos: difundir as políticas para o Ensino Médio; identificar, fomentar e difundir experiências inovadoras bem-sucedidas; gerar subsídios à implementação da reforma nos sistemas; propiciar assistência técnica, capacitação e materiais para as Secretarias de Educação das Unidades da Federação; prover as escolas de ensino médio de equipamentos, materiais pedagógicos e acervo bibliográfico. As ações voltadas a tais objetivos estavam organizadas em sete subcomponentes: difusão de princípios e políticas para o ensino médio; identificação, avaliação, sistematização e difusão de experiências e práticas inovadoras; fomento a inovações educacionais, apoio financeiro a projetos inovadores, concepção e implantação de um centro de referência virtual para professores de ensino médio, implantação

de projeto-piloto da Rede Internacional de Educação Virtual (International Virtual Education Network – IVEN), assistência técnica às equipes das Secretarias de Educação, formação continuada de professores e gestores escolares, provisão direta de recursos para as escolas e Secretarias de Educação.

Quanto ao Projeto Alvorada<sup>30</sup>, foi criado em 2001, com vistas a elevar a qualidade de vida da população e reduzir as desigualdades sociais, proporcionando a cada cidadão oportunidades de trabalho e acesso aos bens e serviços. Buscando criar as condições necessárias para reduzir a pobreza e as desigualdades regionais do País, esse projeto contou com a parceria dos governos estaduais e municipais e da sociedade civil organizada. Tinha como objetivo/missão reforçar e intensificar o gerenciamento de ações com impacto na melhoria das condições de vida em estados brasileiros diagnosticados com IDH inferior à mediana.

Dessa forma, 14 estados foram incluídos/atendidos pelo Projeto Alvorada: todos os do Nordeste, quatro estados do Norte (Acre, Rondônia, Roraima e Pará) e Tocantins, no Centro-Oeste. Para a seleção das microrregiões e dos municípios desses estados, adotou-se a base do Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil, de 1991. Para o ano 2000, que marcou o início do Projeto, foram selecionadas, nesses Estados, as microrregiões consideradas mais pobres, ou seja, aqueles diagnosticados com IDH mais baixo. Chegou-se, portanto, a um total de 27 microrregiões, com 253 municípios. Até o ano 2002, o referido projeto previa atender 2.313 municípios nos 23 estados, beneficiando cerca de 38 milhões de pessoas nas áreas previamente definidas.

As ações prioritárias do Projeto Alvorada, baseado no IDH, medido pelos indicadores educação, longevidade e renda, concentraram esforços em programas de educação básica (ensino fundamental e médio), saúde preventiva e geração de trabalho e renda. Nessa perspectiva, foram selecionados os Programas Federais de maior impacto na melhoria das condições de vida da população nos municípios mais carentes.

Dentre as ações específicas a serem realizadas pelo MEC (BRASIL, 2001), estavam previstas: fortalecer o apoio financeiro prestado à associação que desenvolve o Programa de Alfabetização Solidária, com vistas a reduzir os índices de analfabetismo; promover a universalização do ensino fundamental, especialmente quanto ao atendimento dos egressos do Programa de Alfabetização Solidária; apoiar projetos estaduais de melhoria do Ensino Médio, de forma a garantir o atendimento aos egressos do Ensino Fundamental; redesenhar o então

---

<sup>30</sup> As informações sobre o Projeto Alvorada utilizadas neste texto estão disponíveis em <<http://www.mds.gov.br/relocrys/alvorada/apresentacao.htm#1>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

Programa de Garantia de Renda Mínima (Lei 9.533, de 10 de dezembro de 1997), atual Bolsa-escola, com vistas a aumentar a sua abrangência e o valor do benefício.

O apoio ao ensino médio estava voltado à implementação da reforma curricular<sup>31</sup> e estrutural e a expansão de seu atendimento pelas unidades da federação, visando à melhoria de sua qualidade e à ampliação de seu grau de cobertura, como forma de garantir maior equidade social. De acordo com informações disponíveis na cartilha do Projeto Alvorada, a meta prevista para esse nível de ensino era a de melhorar o atendimento a um milhão e meio de alunos das redes estaduais, absorver nas redes estaduais 180 mil alunos da rede municipal e criar condições para o atendimento de um milhão de novos alunos.

Destaco ainda que o apoio ao desenvolvimento do ensino fundamental voltava-se para a Educação de Jovens e Adultos, com vistas a proporcionar àqueles que não concluíram a escolaridade de ensino fundamental em idade prevista a oportunidade de terminar seus estudos. Os recursos estavam destinados ao reforço da contratação e formação continuada de professores, aquisição de equipamentos para uso em sala de aula e reprodução de materiais didáticos.

### 1.2.2 O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como parte da reforma: para além da escola, a avaliação em larga escala

O ENEM foi criado em 1998<sup>32</sup>, por meio da Portaria 438/2008, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade (BRASIL, 1998b). A LDB 9394/96 (Art. 9º, parágrafo VI) aponta para a incumbência da União “[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino [...]” (BRASIL, 1996). Para o atendimento a essa determinação deu-se a criação da primeira versão do ENEM.

Machado e Lima (2014) destacam o que consideram como “uma pista quanto às reais pretensões do exame” quando da apresentação do documento *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica* (publicado pelo MEC em 2005), feita por Ataíde Alves então Diretor de Avaliação de Certificação de Competência do INEP:

---

<sup>31</sup> Disponível em <<http://www.mds.gov.br/relocrys/alvorada/apresentacao.htm#1>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

<sup>32</sup> Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 30 out. 2015.

O Enem tem, ainda, papel fundamental na implementação da Reforma do Ensino Médio, ao apresentar, nos itens da prova, os conceitos de situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização, que são, **ainda, mal compreendidos e pouco habituais na comunidade escolar**. A prova do Enem, ao entrar na escola, possibilita a discussão entre professores e alunos dessa **nova concepção de ensino** preconizada pela LDB, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Reforma do Ensino Médio, norteadores da concepção do exame. (BRASIL apud MACHADO; LIMA, 2014, p. 364, grifo).

Para esses autores, “a avaliação proposta pelo ENEM e a política de reforma do EM se sustentam mutuamente” (MACHADO; LIMA, 2014, p.367), visto que a proposta do ENEM atende às exigências de organismos multilaterais que reclamavam por instrumentos de controle dos resultados da educação brasileira, com base na avaliação do rendimento escolar nos níveis fundamental, médio e superior, os quais já estavam definidos na LDB 9.394/96 (Art. 9º, inciso VI) (BRASIL, 1996).

Essa abordagem assume uma leitura centralizadora e verticalizada da política e faz-se necessário questionar esse enfoque. Destaco, para tanto, a discussão de Lopes (2004) que defende toda política curricular como constituída de (assim como também constitui) propostas e práticas curriculares, não sendo possível separá-las, desconsiderando suas inter-relações. Embora reconhecendo “o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas” (LOPES, 2004, p.112), essa autora aponta que é preciso que se considere que tais práticas e propostas “desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares” (LOPES, 2004, p.111). Pensar assim, me possibilita compreender o ENEM para além do discurso governamental, como constituído por políticas e práticas desenvolvidas nas escolas que acabam por descentralizar a ideia de que tal exame se limita aos controles de resultados pretensamente esperados enquanto mecanismos de garantia de qualidade da educação brasileira.

A partir de 2009, por meio da Portaria 109/2009 (BRASIL, 2009b), o Novo ENEM<sup>33</sup> passa a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior, como proposta de unificar o vestibular das universidades federais. De acordo com o site do INEP<sup>34</sup>, as mudanças implementadas no Exame contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.

---

<sup>33</sup> Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/179-estudantes-108009469/vestibulares-1723538374/13318-novo-enem>>. Acesso em: 30 out. 2015.

<sup>34</sup> Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 30 out. 2015.

O Enem também é utilizado para o acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal, tais como o Programa Universidade para Todos (ProUni), além de certificar a conclusão do ensino médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), antigo supletivo, substituindo o Exame Nacional para Certificação de Jovens e Adultos (ENCEEJA) para pessoas maiores de 18 anos (<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>). “Como se vê, há ENEM para tudo. Transformou-se em prancha para surfar em todo tipo de onda”, ironiza Carneiro (2012, p. 31).

A possibilidade de locomoção dos estudantes, possibilitando aos candidatos do exame a escolha do lugar onde gostaria de estudar foi, de acordo com Macedo e Diógenes (2015), um dos argumentos do MEC para a unificação do vestibular. Outros argumentos tiveram como base a proposta de que o novo exame traria/seria “a possibilidade de consolidar no currículo escolar conteúdos mais relevantes, além de definir a política educacional, o contexto a ser ministrado no ensino médio e a autoavaliação desse nível” (MACEDO; DIÓGENES, 2015, p.293).

Para Machado e Lima (2014), o ENEM busca avaliar as habilidades e competências necessárias para o trabalho no mundo produtivo e ao exercício da cidadania. Nessa perspectiva, esse exame pretende dar conta dos princípios *trabalho* e *cidadania*, “dois contextos fundamentais na doutrina que rege o currículo no ensino médio e que devem ser utilizados na transposição didática do conhecimento, contextualizando-o [...]” (MACHADO; LIMA, 2014, p. 366).

Para Carneiro (2012, p.26), entretanto, o ensino médio visto pelo espelho do ENEM/vestibular “contribui para a construção de um discurso publicitário manipulável, como se os jovens fossem uma unidade social homogênea, demarcada por interesses únicos e comuns, [em] que a escola de ensino médio estacionou no aluno de perfil único”. Esse autor destaca que, paradoxalmente, essa ideia de unidade, de conhecimento universal comum a todos, se fez excludente quando da realização das provas do ENEM, situação em que não houve permissão por parte do MEC/INEP para “que se introduzissem questões regionais no exame, sob a alegação de que dificultariam o sentido do conteúdo **uno** e **uniforme** a ser cobrado dos alunos onde quer que eles estivessem” (CARNEIRO, 2012, p. 35, grifo do autor).

Para esse autor, o **novo** ENEM nasceu deformado porque, inseminado pelo radar do vestibular, serve tão somente para aferir níveis de conhecimentos exigidos do pré-universitário, estabelecendo definitivamente o seu desconhecimento como etapa da educação básica (CARNEIRO, 2012, p. 32). Tem servido unicamente “para o retorno do ensino médio à condição original de porta para a universidade e reforço da visão da mídia de que esta é

verdadeiramente sua função” (CARNEIRO, 2012, p.26), deixando de atentar para o que o autor considera como a vida ‘concreta’ do aluno trabalhador e do aluno ‘eventual’ desempregado.

Vale considerar que o problema da diferença não se resolve com questões regionais, conforme apontado por Carneiro. Lopes e López (2010), por exemplo, argumentam que, dado o caráter híbrido do ENEM, existem dimensões locais das avaliações e diferentes extensões de seus efeitos a serem analisados, que levem em consideração diferentes leituras produzidas em contextos institucionais e disciplinares diversos, associando a essa análise a investigação dos sentidos e significados produzidos nas políticas pelos exames já realizados (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 06).

Discursos como os até aqui destacados tendem a centralizar na ideia de que criar exames de larga escala (como o ENEM), definindo-lhe regras, apontam para a perspectiva de contribuições para a democratização das oportunidades de acesso às vagas de alunos ao ensino superior e conseqüente para a melhoria em suas condições de vida e como forma de garantir maior equidade social. Centralizam ainda, na ideia de que reformas curriculares são definidas e implementadas simplesmente a partir do apoio financeiro e estrutural, garantindo sucesso na reestruturação dos currículos (nesse caso) do ensino médio. Nessa perspectiva, a educação parece limitar-se aos critérios econômicos e ao mercado produtivo, prevalecendo a ideia de que, assim como o conhecimento, ela importa apenas quando pode gerar vantagens econômicas. Seja “considerando-a como a produtora de recursos humanos para o bom desempenho da economia” e, conseqüentemente, “[...] considerando-a como a redentora de todos os males da sociedade, inclusive da economia”, seja “[...] analisando-a segundo princípios da economia” (LOPES, 2004, p.117).

Tais discursos são dominantes, hegemônicos, e constituem certa interpretação do ensino médio como formador para o trabalho e a conseqüente equidade social, produzindo sentidos nas políticas. Entendê-los me possibilita entender disputas que constituem a política do ensino médio noturno que se propõe diferenciado no RN.

### **1.3 O PROEMI: por um currículo integrado, o trabalho como princípio educativo e prática social**

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971/2009 (BRASIL, 2009), integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado



em 2007. É uma estratégia do Governo Federal para induzir ao redesenho dos currículos desse nível de ensino. Foi criado na perspectiva de apoiar os Estados e o Distrito Federal e parcerias com os Colégios de Aplicação, o Colégio Pedro II/RJ, os Institutos Federais e o Sistema ‘S’, quanto ao desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria desse nível de ensino, na busca de impactos e transformações desejáveis, tais como: superação das desigualdades de oportunidades educacionais; universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando suas especificidades e a diversidade de interesses dos sujeitos; oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, 2009, p. 5).

Diógenes (2013, p. 169) considera “o Ensino Médio Inovador (EMI) como uma tentativa dos técnicos do MEC no sentido de reconfigurar a reforma do ensino médio”, e aponta para “uma ‘nova’ reforma dentro da reforma”, destacando:

Pois é: o ensino médio brasileiro que tinha sido reformulado na época da ditadura militar (1964-1985) para atender as demandas do ‘novo’ regime encontrava-se (de novo) sob a luz das mudanças: o rol de alterações na ‘velha’ ordem em que se estruturava o ensino médio cumpriu-se sob os auspícios da Lei nº 9.394/96 e, depois, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e dos Parâmetros. Dez anos depois o ensino médio, de novo, sofre mudanças, agora pelo Programa Ensino Médio Inovador (DIÓGENES, 2013, p. 164, grifos da autora).

Para essa autora (2013, p. 169), o EMI traz em sua essência a perspectiva filosófica e conceitual do (então já considerado) novo ensino médio, não destacando nada de propriamente novo, visto que as DCNEM (BRASIL, 1998) e os PCNEM (BRASIL, 1999) já traziam questões apontadas na justificativa do MEC para a sua implantação. Questões como a superação da dualidade histórica entre o ensino médio e profissionalizante, a organização do ensino médio levando em consideração o avanço científico e tecnológico, a vinculação dos conhecimentos científicos à prática cotidiana e a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre formação teórica geral e técnica-instrumental (DIÓGENES, 2013, p. 169), para a autora, já estavam postas na ideia de estética da sensibilidade, na política da igualdade e na ética da identidade, princípios definidos pelas DCNEM.

Na perspectiva de estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio não profissionalizante no País, o ProEMI pretende a incorporação de componentes “que garantam maior sustentabilidade das políticas públicas, reconhecendo a importância do

estabelecimento de uma nova organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola de ensino médio” (BRASIL, 2009, p. 7).

A partir de 2011, são apresentadas novas versões dos documentos orientadores do ProEMI: 2011 (BRASIL, 2011), 2012, 2013 (BRASIL, 2013c) e 2014. As alterações vão desde a proposta de Reestruturação Curricular (para atender às Diretrizes Gerais para a Educação Básica - 2012) até em relação às matrizes de referência do ENEM. Um dos desdobramentos do programa, em 2013, foi o Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), conforme descrevo no item a seguir; o Documento Orientador de 2014 prevê apoio técnico e financeiro anual às escolas de Ensino Médio da rede estadual que deverão elaborar os seus Projetos de Redesenho Curricular (PRC).

Conforme publicado no site do MEC<sup>35</sup>, os Projetos de Redesenho Curricular (PRC) devem propor, dentro de um processo dinâmico, participativo e contínuo, atividades integradoras, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, de acordo com as DCNEM (BRASIL, 2012), cujas ações a serem propostas devem contemplar as diversas áreas do conhecimento a partir de atividades articuladas nos macrocampos previamente definidos<sup>36</sup>. É esperado que estas ações sejam incorporadas gradativamente ao currículo, ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral e, também, a diversidade de práticas pedagógicas de modo que estas, de fato, qualifiquem os currículos das escolas de Ensino Médio (BRASIL, 2009a).

As proposições das Diretrizes deixam evidente que, no Ensino Médio, adquire centralidade promover a compreensão do mundo do trabalho, da cultura e das inter-relações entre esses campos e o do desenvolvimento científico e tecnológico, de modo a tomá-los culturalmente, tanto no sentido ético pela apreensão crítica dos valores postos na sociedade quanto estético, com vistas a potencializar capacidades interpretativas, criativas e produtivas da cultura nas suas diversas formas de expressão e manifestação (BRASIL, 2013b, p.10).

Nesse sentido, o trabalho é entendido como prática social, na concepção de produção, manutenção e transformação de bens e serviços necessários à existência humana, como um dos princípios educativos básicos desse nível de ensino. De acordo com o documento do MEC (BRASIL, 2009a), é por meio do trabalho que se pode compreender o processo

---

<sup>35</sup> Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Disponível em <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=featured&Itemid=101](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=101)>. Acesso em: 30 mar. 2016.

<sup>36</sup> São definidos como macrocampos: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento ; Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; e Participação Estudantil.

histórico de produção científica e tecnológica, bem como o desenvolvimento e a apropriação social desses conhecimentos para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos.

Não se trata aqui de uma formação profissional, mas de uma perspectiva ampla de conhecimentos acerca do mundo do trabalho e do desenvolvimento de capacidades humanas gerais para transformação da realidade material. Desse ponto de vista, a dimensão ontológica do trabalho é referência para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais, como também para a organização pedagógico-curricular da Educação Básica (BRASIL, 2013b, p.23).

A adesão ao referido Programa é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital que selecionam as escolas de Ensino Médio participantes do ProEMI e que têm apoio técnico e financeiro para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de redesenho curricular. No RN, a SEEC<sup>37</sup> aderiu à Proposta do ProEMI no ano de 2009, inicialmente contemplando 11 escolas em cinco municípios. Em 2010, foi iniciada a experiência de reestruturação curricular, seguindo as orientações definidas no Documento orientador/MEC (2009/2010); em 2012 eram 44 escolas, e em 2013, 62 escolas de Ensino Médio contempladas com o ProEMI.

As escolas que aderiram ao ProEMI foram/são orientadas a ampliarem o tempo escolar para cinco ou sete horas diárias, seja por acréscimo de uma hora de atividades diárias e/ou a realizarem as atividades propostas no contraturno. Assim organizado, espera-se a ampliação do tempo dos estudantes na escola com vistas a garantir a formação integral por meio de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea.

Conforme descrevo nos últimos capítulos deste trabalho, esse Programa, ofertado paralelamente à proposta do ensino médio noturno diferenciado, gerou, senão constrangimentos, reconfigurações na condução do ensino médio nas escolas aqui investigadas. A compreensão de tais reconfigurações possibilita entender, para além da precariedade das políticas curriculares, o currículo instituinte por meio das ações desenvolvidas nas escolas. A institucionalização de programas como o ProEMI ou o “Pacto” não garante “de fato” as mudanças pretendidas.

---

<sup>37</sup> Disponível em <<http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/doc/DOC00000000053800.PDF>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

#### 1.4 Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: um outro “caminhar”?

De acordo com informações disponibilizadas no site<sup>38</sup> (PACTO, 2013) do Ministério da Educação, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140/2013 (BRASIL, 2013a), representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e o Distrito Federal na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele têm direito.

O “PACTO”, criado no governo Dilma Rousseff, propõe a articulação de duas ações estratégicas: o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do ProEMI, e a Formação Continuada de professores do Ensino Médio. A execução de sua primeira etapa teve início no primeiro semestre de 2014. Considero que a formação docente, que ganha centralidade nesse processo, acaba por se constituir espaço para produção de material para tal, conforme descrevo a seguir na organização dos Cadernos norteadores dessa formação.

A Formação Continuada tem como público-alvo professores das escolas de Ensino Médio e gestores das Secretarias de Educação, com os seguintes objetivos: promover melhoria da qualidade desse nível de ensino; ampliar os espaços de formação de todos os profissionais envolvidos nesta etapa da educação básica; desencadear um movimento de reflexão sobre as práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas; fomentar o desenvolvimento de práticas educativas efetivas com foco na formação humana integral, conforme apontado nas DCNEM (PACTO, 2013).

Conforme disponível no site oficial, o processo de adesão do professor à formação é opcional e se dá individualmente, sendo exigido que ele esteja atuando em sala de aula e registrado no Censo Escolar de 2013. “O professor que quiser aderir à formação deve ser cadastrado pelo diretor da escola na qual leciona. A adesão dos professores pode ser feita no SisMédio, sistema informatizado de cadastro desenvolvido para atender ao público do pacto” (PACTO, 2013). Cada educador recebe bolsa mensal de R\$ 200 (duzentos reais) para fazer a formação, de forma presencial na própria escola.

A oferta de cursos de formação com concessão de bolsas parece se justificar como valorização docente. Lima, Silva e Silva (2016, p.183) entendem ser essas medidas como

---

<sup>38</sup> Disponível em <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

“inicialmente paliativas” e destacam a necessidade que sejam considerados a carreira e os salários que respeitem as demandas de trabalho e de formação docente, condições imprescindíveis à execução do Pacto, favorecendo assim, o desenvolvimento do currículo.

O discurso da valorização docente aponta para a articulação de um conjunto de políticas então desenvolvidas pelo MEC e pelas Secretarias de Educação que explicitam alguns desafios a serem considerados no ensino médio, dentre eles: a universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos – até 2016 (Emenda Constitucional 59/2009 e as decorrentes mudanças na LDB) e adequação idade/ano escolar; a ampliação da jornada para Ensino Médio Integral; o redesenho curricular nacional; a garantia da formação dos professores e demais profissionais da escola; a carência de professores em disciplinas (Matemática, Física, Química e Inglês) e regiões específicas; a ampliação e estímulo ao Ensino Médio Diurno; a ampliação e adequação da rede física escolar; a ampliação da oferta de educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio; a universalização do ENEM (PACTO, 2013).

Ainda de acordo com o site do MEC, o desenho da formação continuada no contexto do referido Pacto expressa “o amadurecimento do país com vistas ao compromisso com uma Educação Básica plena (da Educação Infantil ao Ensino Médio) como direito de todos” (PACTO, 2013). As discussões em torno desse processo foram realizadas nos últimos anos pelo MEC, Secretarias de Estado da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED), Universidades, Conselho Nacional de Educação e Movimentos Sociais, bem como no Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio.

Assim, ele é constituído principalmente pela articulação de ações do MEC, Universidades Públicas e Secretarias de Educação estaduais, “e de novas proposições de ações que passam a constituir-se num conjunto orgânico e definidor da política para o Ensino Médio brasileiro, as quais visam à melhoria da qualidade da educação e a implantação das DCNEM” (PACTO, 2013).

O processo formativo proposto para a primeira etapa (BRASIL, 2013b) apresenta como eixo estruturante a temática "Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral", definida como o fio condutor para a discussão e o trabalho em todas as etapas do curso. Essa etapa é composta pela formação comum a todos os participantes, organizada nos seguintes núcleos: Ensino Médio e Formação Humana Integral; O Jovem como Sujeito do Ensino Médio; Currículo do Ensino Médio; Áreas de Conhecimento e Integração Curricular; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; Avaliação no Ensino Médio.

A segunda etapa propõe a discussão das temáticas, “Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio” e “Áreas de Conhecimento do Ensino Médio”, então

organizadas em Cadernos<sup>39</sup>, considerando o diálogo com o que vem sendo praticado nas escolas, a diversidade de práticas e a garantia da educação para todos. O MEC vislumbra essa etapa como “a oportunidade para uma real e efetiva integração entre os diversos componentes curriculares, considerando o impacto na melhoria de condições de aprender e desenvolver-se dos estudantes e dos professores” do ensino médio (BRASIL, 2014a, p.5). É feita a aposta na formação docente continuada como necessário auxílio ao debate sobre a Base Nacional Comum do Currículo (BNCC) “que será objeto de estudo dos diversos setores da educação [...], na perspectiva da garantia do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano dos estudantes da Educação Básica, conforme meta estabelecida no Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2014a, p.5).

Para uma melhor compreensão do processo formativo então proposto, destaco alguns elementos apontados no Caderno 1 da segunda etapa<sup>40</sup> da formação continuada.

A perspectiva de integração curricular posta pelas DCNEM exige que os professores ampliem suas compreensões sobre a totalidade dos componentes curriculares, na forma de disciplinas e outras possibilidades de organização do conhecimento escolar, a partir de quatro dimensões fundamentais: a) compreensão sobre os sujeitos do Ensino Médio considerando suas experiências e suas necessidades; b) escolha de conhecimentos relevantes de modo a produzir conteúdos contextualizados nas diversas situações onde a educação no Ensino Médio é produzida; c) planejamento que propicie a explicitação das práticas de docência e que amplie a diversificação das intervenções no sentido da integração nas áreas e entre áreas; d) avaliação que permita ao estudante compreender suas aprendizagens e ao docente identificá-las para novos planejamentos (BRASIL, 2014a, p.5).

Com vistas aos impactos da legislação no espaço escolar, é (re) afirmada a importância da participação dos professores, como atores sociais capazes de imprimir caráter político-pedagógico às discussões referentes à organização do trabalho escolar. Nessa situação, os professores são convidados a assumir papel ativo nas discussões sobre o sentido do planejamento participativo enquanto ação coletiva na organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 2014a, p.8-9), na possibilidade de concorrer ao mandato de gestor escolar .

É feito o reforço dos propósitos do Pacto no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014b), conforme apresentado na estratégia 3.1:

[...] institucionalizar programa nacional de renovação do Ensino Médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela

---

<sup>39</sup> Disponíveis em <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio/>> Acesso em: 22 abr. 2016.

<sup>40</sup> Disponível em <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/Caderno-I-OTPEM-FINAL.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014b, p.4).

O referido caderno destaca as orientações das DCNEM como referência para explicitar a expressão “programa nacional de renovação do Ensino Médio”, as quais indicam a necessidade de rever a organização e funcionamento do Ensino Médio em função do que se considera como “um novo contexto social, educacional e de expectativas de desenvolvimento humano” (BRASIL, 2014b, p.9).

O discurso da “real e efetiva integração” entre os diversos componentes curriculares, considerando “o impacto na melhoria de condições de aprender e desenvolver-se dos estudantes e dos professores” (BRASIL, 2014b, p.9), se apresenta em forma de “Cadernos”, como que uma versão melhorada dos guias curriculares, nesse caso, para a ‘formação’ dos professores. Com base em discussão apontada por Macedo e Araújo (2009, p.63), destaco que, no âmbito das secretarias de educação (nesse caso a do MEC), tais guias “pretendem expressar o resultado de uma decisão sobre os sentidos que serão conferidos à qualidade da educação”, enunciados nos referidos “Cadernos” pela importância da participação dos professores, como “sujeitos capazes de imprimir caráter político-pedagógico às discussões referentes à organização do trabalho escolar” (BRASIL, 2014b, p.8).

Para essas autoras, as decisões sobre os sentidos de qualidade são tomadas em diferentes contextos, e se materializam em discursos específicos, escondendo seu caráter de provisoriedade, apresentando-se como o já instituído. São textos que mantêm a pretensão de universalidade que poderá ser superada por uma ação externa (MACEDO; ARAÚJO, 2009, p.63).

É essa provisoriedade constitutiva dos guias curriculares como fechamentos discursivos que permite que significante como qualidade sigam tendo seus sentidos negociados não apenas em outros contextos, como as escolas, mas no próprio contexto das secretarias. Isso permite a criação de outros sentidos ao mesmo tempo em que leva à produção de novos textos com pretensões universais. São livros didáticos, material para professores, alunos e pais — como vídeos, revistas, portais de internet, documentos diversos, cadernos de reformulação —, além de um enorme conjunto de textos mais visivelmente burocráticos como portarias regulamentando diferentes aspectos da gestão dos sistemas de ensino (MACEDO; ARAÚJO, 2009, p. 64).

Macedo e Araújo consideram ainda que, na perspectiva da teoria do discurso, esses são “discursos específicos que restringem o campo discursivo, buscando instituir um

ordenamento”, sendo que tal ordenamento não elimina o político como momento instituinte do social. Entendem ser tarefa dos estudos sobre política curricular “desconstruir tais discursos como expressão do instituído, lendo-os como expressão de uma lógica hegemônica que é capaz de defini-los como representativo de um todo coerente” (MACEDO; ARAÚJO, 2009, p.64).

A propósito da discussão sobre o redesenho curricular, destaco a abordagem de Lima, Silva e Silva (2016) sobre a proposta desse redesenho presente no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, na configuração delineada pelo ProEMI. Essas autoras destacam que, quando sinalizou para o redesenho do currículo do ensino médio, o Pacto “enveredou pela questão da ampliação da jornada do Ensino Médio integral e para uma proposta pontual do redesenho curricular nacional, ambos diretamente ligados aos conteúdos e a organização do currículo” (LIMA; SILVA; SILVA, 2016, p. 181). Essas autoras destacam que a meta (do Pacto) que visa à ampliação do tempo de permanência do jovem na escola enfrenta duas dificuldades: financiamento e atenção quanto à especificidade do público alvo, considerando jovens estudantes que desenvolvem atividades laborais.

As autoras compreendem que “redesenhar o currículo para aumentar o tempo diário na escola de ensino médio seria uma espécie de condenação ao sacrifício” (LIMA; SILVA; SILVA, 2016 p.181), visto que muitos jovens não têm como fazer essa opção. Assim, o discurso da efetividade do ProEMI apresenta-se como suporte necessário aos propósitos do Pacto, uma vez que este oferece projetos extracurriculares para serem desenvolvidos nos eixos estruturantes daquele Programa (Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho), visando a ampliar o tempo de permanência dos jovens na escola.

Nessa perspectiva, o discurso da escola de tempo integral tende a desestabilizar discussões e reivindicações das escolas em torno de melhores condições físico-estruturais, em especial aquelas destinadas ao atendimento do ensino fundamental que disponibilizam espaços para turmas de ensino médio.

### **1.5 Discursos híbridos nas políticas de ensino médio**

Quanto à abordagem desse capítulo me interessa por considerar discursos hegemônicos nas políticas de currículo, ao mesmo tempo em que destaco o caráter híbrido das políticas. É possível afirmar que as políticas então destacadas foram/são construídas tendo por



propósito a fixação identitária e a tentativa de produção de um centro. As interpretações acadêmicas das políticas, por sua vez, tendem a operar de maneira geral com esse mesmo centramento e deixam de dar destaque aos processos de diferir/tradução produzidos nos diferentes contextos das políticas.

Ao longo das leituras aqui apontadas é possível destacar que: trabalho ganha centralidade no currículo do ensino médio; currículo assume centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado; conhecimento assume centralidade no currículo; integração curricular tem notável centralidade nos debates curriculares contemporâneos; organização curricular ganha centralidade na ideia de mudanças necessárias no ensino e no currículo. Compreendo os sentidos que cada centralidade articula como uma luta pela significação do currículo.

No âmbito das reformas da educação, especialmente no nível do ensino médio, o debate sobre currículo tem se centrado mais na organização do currículo (a organização de disciplinas por áreas de conhecimento, a configuração de base comum e parte diversificada, a definição de princípios metodológicos, etc.) do que propriamente com o processo de seleção do conhecimento que deve compor o currículo. Destaco, como exemplo, afirmação de Lopes (2008, p. 95-96) quanto ao fato de que

quase não se discute, nos PCNEM, sobre os critérios de seleção de conteúdos, tampouco há uma argumentação que justifique por que são escolhidas as três áreas e suas respectivas disciplinas [...]. A apresentação das três áreas explica o que elas são, menciona em cada uma delas – respectivamente – a prioridade conferida aos conhecimentos de língua portuguesa, matemática e filosofia; porém, não justifica por que são essas áreas e não outras, por que são essas as disciplinas e não outras. Além disso, as definições curriculares são apresentadas como se as disciplinas listadas tivessem de ser exatamente as escolhidas, apesar de as diretrizes curriculares preverem que somente as áreas são obrigatórias, e não as disciplinas integrantes dessas áreas.

Embora termos como integração, interdisciplinaridade, contextualização foram/vêm se projetando como identidades para as políticas de currículo, o foco na organização curricular (não apenas) do ensino médio acaba por naturalizar os conteúdos (disciplinares) como se eles fossem obrigatoriamente os melhores e os mais legítimos (LOPES, 2008, p. 96), entendidos como “meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos” (BRASIL, 1999, p. 131).

Lopes (2008) destaca que na matriz de pensamento sobre organização do conhecimento escolar, que tem o currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares, “as disciplinas escolares são definidas em função das finalidades sociais a serem atendidas e não

em função das disciplinas de referência” (LOPES, 2008, p.73). No caso do currículo por competências tais disciplinas são definidas em função das finalidades sociais do mundo produtivo ou do sistema social vigente.

Quanto aos centramentos é possível identificar, também, que vão perdendo força, na medida em que novas demandas vão surgindo, exigindo (re) configurações, abrindo espaços para outras “novas” abordagens. Embora se considere que o que vai se apresentando como novo, diferente, inovador, acaba reiterando mais do mesmo, simultaneamente introduz suplementos que geram diferenças, produz discursos híbridos. Tais abordagens se apresentam na perspectiva de identidades a serem construídas por meio de parâmetros, diretrizes, orientações, programas, pactos. Vale considerar, entretanto, que para a projeção de tais identidades há simultaneamente novas leituras, marcadas pelo diferir, por hibridizações de sentidos.

Lopes e Macedo (2011a, p. 223) destacam que, nas abordagens discursivas, “as identidades são definidas pela sua diferença em relação a outras identidades e não por algo que lhes é próprio; [...] recebem marcadores simbólicos que fazem com que sejam vistas como se fossem essenciais [...]”. Para essas autoras, “não há como fixar sentidos para cada significante”, visto que “o sentido será sempre flutuante e adiado” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 225), sendo impossível a fixação de identidades.

Termos como “inovador”, “diferenciado”, “redesenho” não significam em si senão pela diferença em relação a outros termos que lhes servem de contraponto. A proposta de integração curricular, por exemplo, geralmente tida como inédita, inovadora permeia um discurso que tanto se apresenta enquanto perspectiva metodológica (na organização e desenvolvimento dos conteúdos curriculares, como no caso do ProEMI) quanto como princípio político-pedagógico (na proposta de ensino médio integrado à educação profissional, como é o caso do programa Despertar adotado pela SEEC/RN, como apresento mais à frente). De uma forma ou de outra, tal proposta é considerada como capaz de conduzir a educação às mudanças exigidas pela contemporaneidade. A tentativa de fixação de uma identidade para uma ou outra forma de definição da integração acaba por deixar de fazer referência a como tais discursos têm uma história no pensamento curricular<sup>41</sup>.

Lopes e Macedo (2011a) consideram que integração não é expressão exclusiva de concepções críticas ou progressistas de educação visto que toda forma de organização curricular (inclusive as formas mais tradicionais, centradas nas disciplinas acadêmicas de

---

<sup>41</sup> Para conhecimento do pensamento curricular sugiro a leitura de Lopes (2008).

referência) defende, em alguma medida, a integração dos conteúdos curriculares. Essas autoras agrupam, por exemplo, as propostas de integração curricular em três modalidades em função dos princípios utilizados como base da integração: 1) integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência; 2) integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos; 3) integração via interesse dos alunos e demandas sociais e políticas mais amplas (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 123).

Para as autoras a produção de sentidos (não apenas) de integração traz marcas dos mais diferentes enfoques curriculares, resultando em discursos híbridos, construídos pela articulação de diferentes tradições curriculares. Consideram que qualquer discurso que se apresente como inovador no campo da integração é, na verdade, uma negociação entre diferentes tradições curriculares e demandas educacionais colocadas em jogo por influências políticas, econômicas e culturais. Lopes (2008) considera, por exemplo, que a análise do currículo integrado deve ser vinculada à análise das disciplinas escolares, visto que

o atual discurso em defesa do currículo integrado, nas definições curriculares oficiais e no pensamento curricular, não implica a superação das disciplinas escolares ou mesmo a diminuição de seu poder na seleção e na organização do conhecimento escolar. A organização curricular nas escolas permanece centrada nas disciplinas escolares, mesmo quando propostas de currículo integrado são desenvolvidas e/ou valorizadas (LOPES, 2008, p.82).

Em documentos como as DCNEM, os PCNEM, as OCNEM, dentre outros mais recentes, a integração foi assumida sob as denominações como competências, interdisciplinaridade, contextualização, que se constituíram nos princípios orientadores do currículo do ensino médio. Enquanto princípios integradores do currículo, a interdisciplinaridade e a contextualização foram/continuam sendo assumidas como capazes de contribuir para a construção de competências e valores necessários ao novo contexto social, cultural e produtivo do mundo globalizado. Tais princípios estão associados à ideia de inovação daquele que se chamou de o “novo ensino médio” em oposição à ideia do que se considera como um currículo enciclopédico, fragmentado, descontextualizado, desatualizado e desinteressante (BRASIL, 2013b, p.7-8), geralmente considerado como responsável pelo insucesso escolar dos alunos e pela defasagem entre conhecimento escolar e demandas sociais, culturais e produtivas dos novos tempos.

Lopes (2002b), em crítica ao conceito de contextualização defendido pelos PCNEM, destaca que “as finalidades educacionais dos PCNEM visam especialmente formar para a inserção social no mundo produtivo globalizado” (LOPES, 2002b, p.389). Para a autora, “a

educação para a vida nos PCNEM associa-se a princípios dos eficientistas: a vida assume uma dimensão especialmente produtiva do ponto de vista econômico, em detrimento de sua dimensão cultural mais ampla” (LOPES, 2002b, p.390).

Trata-se de uma proposta curricular que se insere nas políticas de conhecimento oficial, que visam à homogeneidade cultural e o controle acentuado da educação, com base em princípios de mercado, estabelecidas na atualidade em países que assumem políticas neoliberais. Nessa proposta, é desconsiderado o entendimento do currículo como política cultural, reduzindo seus princípios à inserção social e ao atendimento às demandas do mercado de trabalho. Os PCNEM, assim como outros documentos até aqui apontados, se caracterizam, conforme definido por Lopes (2000b) como “um produto híbrido que incorporou muito do que as áreas de ensino das diferentes disciplinas e pesquisas educacionais apontam” (LOPES, 2002b, p.395).

#### **1.6 Representação do desenvolvimento loco/regional e a construção do discurso da educação como formadora da mão de obra**

Sem pretender resumir a contextualização da política ao registro socioeconômico do RN, visto que fugiria à perspectiva discursiva, apresento nesse item dados que considero produtivos como forma de situar o leitor quanto a alguns aspectos relativos ao ensino médio desse Estado, de maneira geral, considerando os municípios de Assu e de Mossoró como contextos loco/regionais. Destaco também como a literatura tende a apontar para uma estreita relação entre o processo de adequação/submissão do contexto educacional aos interesses mercadológicos, frequentemente de cunho determinista. Esse enfoque, no meu entender, tende a reforçar a identificação do estudante do ensino médio como trabalhador, bem como tende a reforçar a demanda de que este nível de ensino contribua para a diminuição das desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, situo o leitor que em 2003, ano que antecede a elaboração do PROJETO NOVA ESCOLA (2004), dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/IDEMA, apud RIO GRANDE DO NORTE, 2005) apontam que a População Economicamente Ativa (PEA) do RN perfazia 1.294.666 pessoas. Desse total a população ocupada era de 1.168.820 pessoas, cuja distribuição de renda era desigual, “com a grande

maioria da população percebendo baixos salários e uma quantidade reduzida de pessoas nas faixas de renda mais elevadas” (RIO GRANDE DO NORTE, 2005, p. 50).

No que diz respeito aos aspectos sociais, que indicam índices de renda, pobreza e desigualdade do/no RN, o índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>42</sup> do RN aponta para seu baixo nível quando comparado aos demais Estados brasileiros (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014, p. 114). É considerado que a baixa qualidade do ensino no/do RN ganha contornos de desempenho muito fraco do IDH Educação, e por sua vez, para baixos indicadores sociais na área, parecendo indicar deficiências do sistema educacional, em especial na educação básica do Estado. Muito embora seja destacado ainda que, mesmo bem inferior ao IDH total e aos outros dois componentes (saúde/longevidade e renda) do referido índice, o IDH Educação cresceu no RN em três décadas de medição (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014, p. 116).

Quanto às condições de escolaridade do/no RN, é destacado que: a taxa de analfabetismo “[...] é bem acima da média nacional e apenas um pouco abaixo da do Nordeste”, apresentando-se como a quinta mais alta da região (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014, p. 118); “na população de 25 anos ou mais, o percentual de analfabetos [...] alcançou 18,5% em 2010, quase o dobro do registrado pela média nacional que foi de 9,6%” (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014, p. 118); a escolaridade das pessoas de 18 anos ou mais que tinham o ensino fundamental completo chegou a 48,60% em 2010, representando pouco mais de seis pontos percentuais abaixo da média nacional (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014, p. 119).

As taxas de frequência líquida nas escolas do RN aumentaram, considerando os anos de 2000 e 2010. Porém, apesar de o RN estar entre os estados do Nordeste com melhores índices de escolaridade, indicadores de qualidade particularmente quando considerados dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>43</sup>, “a qualidade do ensino do RN é bem inferior à média nacional e é a sexta pior dos Estados do Nordeste”, situação considerada como capaz de comprometer “gravemente as condições de vida e, sobretudo, a

---

<sup>42</sup> O IDH é um índice composto formado por indicadores de Educação, Saúde (Longevidade) e Renda.

<sup>43</sup> Com relação ao IDEB, dados do INEP/MEC mostram que “os resultados obtidos pelas escolas públicas estaduais colocaram o Rio Grande do Norte na 26ª posição do ranking nacional de 2011, à frente apenas do Estado de Alagoas. As escolas privadas, por sua vez, tiveram desempenho similar e colocaram o Rio Grande do Norte exatamente na mesma posição (26ª), mas desta vez à frente do Estado de Pernambuco” (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014, p.126).

competitividade econômica do Estado” (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014, p.124).

De acordo com o documento Diagnóstico da Educação Básica e Superior (2009-2014) (RIO GRANDE DO NORTE, 2015), atualmente, o Ensino Médio na rede estadual do RN apresenta um quadro com jovens e adultos estudantes matriculados em 290 escolas, assim distribuídas: 207 oferecem ensino médio noturno; em 71 escolas funcionam a modalidade de EJA, 08 ofertam Ensino Médio Modalidade Normal, e, ainda nesse universo, 62 escolas implantaram o ProEMI. É importante destacar que em uma mesma escola pode funcionar mais de uma forma de oferta, de programas e ou modalidade (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p. 15).

Em 2011, a quantidade de jovens de 15 a 17 anos fora da escola foi de 18.434. Mesmo com a redução de matrículas, a rede estadual continuou sendo responsável pela grande maioria da oferta de ensino entre os anos de 2010 a 2014. Houve um decréscimo de jovens que concluíram o Ensino Médio no ano de 2012 (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p. 16). Frente a esses (dentre outros) dados é destacado que de alguma forma a rede pública de ensino não tem conseguido atrair os jovens que saem do ensino fundamental, mesmo dispondo de vagas nas escolas de ensino médio (RIO GRANDE DO NORTE, 2015).

É considerado que a educação do RN influencia o baixo IDH do estado “limitando a inovação e a agregação de valor no capital humano potiguar”, enfatizando-se ser esse “um fator crítico que deve ser tratado com urgência” (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014, p. 3). Desse modo, há uma compreensão que o sistema educativo precisa se vincular à produção de infraestrutura e tecnologia, bem como formar para relações eficientes entre empregados e empregadores, ao aparato institucional público e privado e ao sistema financeiro. Parece haver, com essa vinculação, uma aposta na alta escolaridade e confiabilidade institucional, aspectos comuns aos países desenvolvidos (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014, p. 3), conforme orientações da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> “A CEPAL foi criada em 1948 pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas com o objetivo de incentivar a cooperação econômica entre os seus membros. Ela é uma das cinco comissões econômicas da Organização das Nações Unidas (ONU) e possui 44 estados e oito territórios não independentes como membros. Além dos países da América Latina e Caribe, fazem parte da CEPAL o Canadá, França, Japão, Países Baixos, Portugal, Espanha, Reino Unido, Itália e Estados Unidos da América [...] reúne grandes nomes do pensamento desenvolvimentista latino-americano. Ela postulava que a industrialização era o principal caminho para superação do subdesenvolvimento dos países da América Latina”. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Comiss%C3%A3o\\_Econ%C3%B4mica\\_para\\_a\\_Am%C3%A9rica\\_Latina\\_e\\_o\\_Caribe](https://pt.wikipedia.org/wiki/Comiss%C3%A3o_Econ%C3%B4mica_para_a_Am%C3%A9rica_Latina_e_o_Caribe)>. Acesso: 10 maio 2016.

O conhecimento, tido como novo fator de produção, ganha espaço, com base na suposição de que é capaz de garantir o avanço tecnológico. Com isso, passa a ser exigida elevada qualificação profissional associada ao desenvolvimento de habilidades e competências de inovar e absorver inovações. Nessa perspectiva, tende-se a considerar ainda mais necessário investir na educação básica, assim como em infraestrutura, em qualificação de mão de obra e na formação de recursos humanos com vistas à competitividade econômica. Esse discurso passa a constituir políticas para o ensino médio voltadas para os eixos formativos conhecimento, tecnologia e formação para o trabalho.

Politicamente dividido em 167 municípios, o RN está organizado em oito zonas consideradas como homogêneas. Natal (capital do Estado) e Mossoró são tidos como dois grandes polos do RN, com grande concentração territorial da economia e da população. A considerada Zona Homogênea Mossoroense (ZHM) abrange 25 municípios com 28,14% de participação no estado, e se divide em três subzonas: Assu, Mossoró e Salineira (INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E MEIO AMBIENTE, 2015, p.18).

Estudos destacam que, na perspectiva de atender aos desafios impostos pela abertura econômica e globalização dos mercados, os municípios da Zona Homogênea Mossoroense

têm priorizado a formação e requalificação de seus recursos humanos em todos os níveis educacionais. A mão de obra além de ter um razoável grau de escolarização é laboriosa e flexível. As empresas que pretendem se instalar nessa região, poderão contar com o apoio de um amplo sistema educacional para formação de profissionais de nível superior e técnico que atendam às mais variadas exigências do mercado (INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E MEIO AMBIENTE, 2015, p. 50).

O investimento na qualificação profissional, com vistas a fortalecer o desenvolvimento sustentável do RN e da ZHM, contemplou, em 2004, programas em diversas áreas de atuação/educação profissional, dentre elas: agropecuária, pesca, indústria, comércio, serviços, turismo, produção cultural, educação, ação social e administração pública. As principais instituições de ensino técnico-profissionalizante destacadas como que têm contribuído para essa formação, oferecendo cursos de curta e média duração, com profissões voltadas para as necessidades do mercado local e microrregional são: de Nível Público, o Instituto Federal (IFRN), antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), e do setor Privado, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - (SENAC), ambos do chamado Sistema 'S' (INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E MEIO AMBIENTE, 2015, p.54).

Assu e Mossoró, que possuem uma área de influência que abrange toda a região da ZHM, são identificados como centros de maior hierarquia, concentrando, tradicionalmente, as funções de comércio e serviços mais especializados, “como é o caso dos serviços na agropecuária, mineral, pesca e aquicultura, atividades imobiliárias, educação, informática, saúde, intermediação financeira e lazer, entre outros” (INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E MEIO AMBIENTE, 2015, p.112).

Mossoró<sup>45</sup> é considerada uma das principais cidades do interior nordestino e uma das cidades brasileiras de médio porte mais atraentes para investimentos no país, fruto de um intenso crescimento econômico e de infraestrutura. Economicamente falando, o município tem o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) do RN e o maior de todo o Oeste Potiguar.

Assu<sup>46</sup> vem apresentando considerável crescimento econômico e é provável que este se torne ainda mais acentuado com a implantação de uma Zona de Processamento de Exportação (ZPE) do sertão, com previsão de instalação de um parque industrial com enormes benefícios fiscais e boa infraestrutura, com perspectivas de alavancar o desenvolvimento local, fortalecendo a economia da região e do estado. Vale considerar que esses municípios, em especial Mossoró, apresentam bons indicadores de produção intelectual no campo da poesia e do teatro. Ademais contam com instituições de ensino superior que atendem demandas formativas de alunos também de outros estados nordestinos, tais como o Ceará e a Paraíba.

Esses dois municípios fazem parte, ainda, do Polo de Desenvolvimento Integrado (PDI) Assu-Mossoró, formado por 11 municípios circunvizinhos<sup>47</sup>, sendo ambos então considerados como “os municípios de maior dinamismo e que se definem como pontos de atração e influência” (NUNES; SCHNEIDER; FILIPPI, s/d, p.7). Situado no extremo oeste do RN, a área que compõe esse polo sofreu, em especial a partir da segunda metade dos anos

---

<sup>45</sup> O município de Mossoró situado no interior do RN, está localizado entre as capitais Natal (281 quilômetros de distância) e Fortaleza, capital cearense (a 237 quilômetros) às quais é ligada pela BR-304. Situa-se na mesorregião do Oeste Potiguar e microrregião homônima, região Nordeste do país. Com uma área de 2 099,333 km<sup>2</sup>, é o maior município em extensão territorial do estado em área, e o segundo mais populoso (ficando atrás somente de Natal) e o 92º de todo o país. Em 2014 sua população foi estimada pelo IBGE em 284.288 habitantes. Disponível em <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=240800>> Acesso em: 23 nov. 15.

<sup>46</sup> O município de Assu (ou Açú), situado no interior do RN, está localizado a 220 quilômetros de Natal, e 73 km de Mossoró. Situa-se na microrregião do Vale do Açú, na mesorregião do Oeste Potiguar e no Polo Costa Branca. Com uma área territorial de 1.269,235 km<sup>2</sup>, tem aproximadamente 53.245 habitantes (IBGE/2010), sendo 39.369 na cidade e 13.876 nas comunidades rurais do município. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Assu>> Acesso em: 23 nov. 15.

<sup>47</sup> Afonso Bezerra, Alto do Rodrigues, Assu, Baraúna, Carnaubais, Ipanguaçu, Itajá, Mossoró, Pendências, Serra do Mel e Upanema (NUNES; SCHNEIDER; FILIPPI, s/d, p.7).



1990, considerável transformação de sua estrutura rural. É considerado que os acontecimentos locais seguiram a lógica da transformação nacional, tendo esta última, por sua vez, acompanhado as lógicas advindas do processo de globalização da economia, o qual gerou impactos significativos localmente (NUNES; SCHNEIDER; FILIPPI, p.19). Essa área se caracteriza pela sua dinâmica econômica e pelas potencialidades de desenvolvimento, principalmente na área agroindustrial, a partir do desempenho dos seus considerados Arranjos Produtivos Locais (APLs)<sup>48</sup>, como a fruticultura irrigada, a carcinicultura, a atividade cerâmica, etc.

Entendida como esforço revitalizador da economia do Estado e alçada à condição de “Polo de Dinamismo” da agropecuária do Nordeste em geral, e do RN em particular, as suas atividades, com ênfase para a fruticultura irrigada, têm sido alvo constante e privilegiado da atenção do poder público, explicitada pelo favorecimento e transferência de expressiva soma de incentivos financeiros (NUNES; SCHNEIDER; FILIPPI, s/d, p.2). O Polo Assu/Mossoró vem se configurando em um dos mais importantes espaços de introdução de inovações tecnológicas no estado, e os resultados obtidos, enquanto atividades produtivas, têm extrapolado seus limites geográficos e conquistado mercados nacionais e internacionais (NUNES; SCHNEIDER; FILIPPI, s/d, p.7).

Porém, embora seja reconhecido como uma das áreas de modernização, atração de migrantes e inovação da região Nordeste, ao lado de outros<sup>49</sup> polos de desenvolvimento no/do Nordeste brasileiro, é interpretado que o PDI Assu-Mossoró ainda se apresenta como um ambiente onde o desenvolvimento tem acontecido de forma incipiente, bastante desigual, situação em que a maioria dos municípios apresenta indicadores socioeconômicos, como o IDH e a renda *per capita*, ainda considerados baixos (NUNES; SCHNEIDER; FILIPPI, s/d, p.7).

A literatura apontada tende a considerar que “a dinâmica da economia e a distribuição de potencialidades econômicas parecem indicar a persistência da concentração do PIB e, em menor medida, da população, acompanhando as oportunidades de emprego que decorrem dos investimentos” (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014,

---

<sup>48</sup> Nunes, Schneider e Filipi (s/d) destacam que os estudos acerca da formação de APLs concentram a atenção no papel decisivo da organização social e produtiva local, enfatizando fatores não econômicos como espírito inovador e empreendedor, cooperação, formação de redes locais e regionais, mobilidade social, autonomia, e diversificação. Para esses autores, a formação de APLs proporciona o desenvolvimento endógeno de uma economia local, alicerçado em graus cada vez maiores de autonomia, com base em uma estrutura de pequenas e médias unidades produtivas.

<sup>49</sup> Como o polo petroquímico de Camaçari, do complexo mineiro-metalúrgico do Maranhão e do polo agroindustrial de Petrolina (PE)/Juazeiro (BA). (NUNES; SCHNEIDER; FILIPI, s/d, p.7).

p. 53). Turismo, petróleo e gás, fruticultura e a indústria salineira têm caracterizado o desenvolvimento econômico do RN, e devem continuar sendo suas principais atividades econômicas nas próximas décadas.

Toda essa relação entre dados, práticas e textos acaba por construir um discurso sobre o desenvolvimento econômico. Documentos aqui destacados apontam para uma estreita relação entre o processo de adequação/submissão do contexto educacional aos interesses mercadológicos, em especial quanto à afirmação de que o futuro do RN depende de incertezas críticas endógenas relativas, especificamente, “à postura do empresariado e da sociedade, ao investimento em capital humano, aos investimentos estruturantes e ao ambiente de negócios” (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014, p.206). Considero que interpretar o desenvolvimento da educação unicamente por meio de indicadores econômicos significa desconsiderar outros aspectos que constituem as políticas de currículo, como os culturais e científicas, por exemplo.

É creditado ao setor privado, em especial por meio do investimento empresarial no desenvolvimento educacional loco/regional, promover um salto educacional da população potiguar, entendendo-se que o pretendido avanço “[...] constitui uma importante variável para geração de novas oportunidades de desenvolvimento econômico para o Rio Grande do Norte” podendo vir a “melhorar os indicadores de desigualdade socioeconômica” (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014, p. 206), dada a estreita relação entre anos de estudo da população e a geração de renda. O ensino médio parece se apresentar como nível de ensino capaz de fornecer as condições para que a formação dos alunos promova perspectivas de atendimento às necessidades do mundo produtivo.

Situar questões como essas aqui destacadas, relativas ao RN de maneira geral, e à região Assu-Mossoró em particular, me possibilita compreender um discurso que contribui para constituir uma dada representação do desenvolvimento econômico da região. Tal discurso tende a apontar o papel que a educação deve ter no enfrentamento da questão desse desenvolvimento. A representação do aluno como trabalhador inserido nesse projeto desenvolvimentista engendra uma necessidade formativa pretensamente capaz de dar conta das necessidades do mercado de trabalho.

Para além dessa tentativa de centralidade em aspectos econômicos, vale salientar que a região Assu-Mossoró/RN se caracteriza como importante celeiro cultural com destaques para festividades juninas em Assu<sup>50</sup> e em Mossoró, bem como para produção cultural em

---

<sup>50</sup> O município do Assu é conhecido pela sua riqueza cultural e, pelo histórico de poetas que ganharam fama a nível regional, tornou-se conhecida como a “Atenas Norte-Rio-Grandense”. O turismo religioso é um dos

Mossoró<sup>51</sup>. Soma-se a isso a realização de outras atividades como o Festival de Teatro da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FESTUERN<sup>52</sup> e o projeto “Feira de Ciências do Oeste Potiguar”, coordenado pelas DIREDs e pela Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)<sup>53</sup>.

Esses eventos, dentre muitas outras manifestações culturais e científicas nos dois municípios, acabam por envolver as escolas públicas e seus atores sociais, se constituindo também como espaços capazes de representar o desenvolvimento loco/regional, para além da centralidade do discurso econômico, e são espaços formativos que certamente contribuem para o desenvolvimento educacional.

### **1.7 A produção de significados do contexto local e “o que o currículo tem a ver com isso!?”: O programa Despertar-Iniciação Empreendedora**

---

pontos fortes do município que, no mês de junho, recebe milhares de fiéis para os festejos dedicados ao padroeiro São João Batista. O São João da cidade é considerado como o mais antigo e um dos maiores do Nordeste brasileiro. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Assu>> Acesso em: 15 abr. 2016.

<sup>51</sup> No ramo do eventos, destacam-se o “Mossoró Cidade Junina”, uma das maiores festas juninas do Nordeste, composto por vários eventos, dentre os quais o espetáculo teatral “Chuva de bala no país de Mossoró”, de produção local. Um outro evento é o “Auto da Liberdade” considerado como um dos maiores espetáculos teatrais ao ar livre do mundo que ocorre todos os anos, celebrando os quatro atos libertários do município: a abolição dos Escravos em 1883, o Motim das Mulheres em 1875, o primeiro voto feminino (de Celina Guimarães) em 1928, e a resistência ao bando de Lampião, em 1927. Destaca-se ainda, o espetáculo “Mossoró, Terra de Santa Luzia”, que é uma comemoração à padroeira mossoroense, Santa Luzia, sendo considerada uma das maiores festas religiosas do Brasil. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mossor%C3%B3>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

<sup>52</sup> O FESTUERN é um projeto de extensão universitária que promove a ligação entre arte, cultura e educação, transportando o teatro para a sala de aula. O evento oportuniza as escolas públicas do Estado, a criação de grupos teatrais e a permanência destes nas escolas, culminando em uma apresentação pública durante o período de realização do festival, que acontece no Teatro Municipal Dix-Huit Rosado, na cidade de Mossoró/RN. Disponível em <<http://proex.uern.br/cultura/festuern/default.asp?item=festuern-apresentacao>> Acesso em: 15 abr. 2016.

<sup>53</sup> A UFERSA, com sede em Mossoró/RN, executa desde 2008 o “Projeto Ciência para Todos no Semiárido Potiguar”, ao qual tem apoio do SEMTEC e do MEC, e conta com colaboração da UERN. Aprovado pelo CNPq, esse Projeto objetiva despertar nos adolescentes de escolas públicas de ensino médio do semiárido nordestino a curiosidade científica. Alunos e professores têm breve formação quanto ao uso da metodologia científica com vista à participação no evento que congrega, no mínimo, 100 projetos feitos pelos estudantes através do uso do método científico nas mais diversas áreas do conhecimento. A proposta foi concebida depois da experiência em projetos para a melhoria do ensino de ciências nas escolas públicas da 12ª DIREd, a qual foi ampliada para outras DIREds, contemplando em 2009, 77 escolas de ensino médio dessas DIREds. Atualmente o projeto se chama “Feira de Ciências do Oeste Potiguar”, sendo que as feiras acontecem em âmbito local. Os melhores projetos são aprovados para participação em eventos nacionais (como o FEBRACE) e até internacionais. Disponível em [http://www.cienciarn.com.br/noticia\\_interna.php?id=8](http://www.cienciarn.com.br/noticia_interna.php?id=8). Acesso em: 30 jun. 2016.

Nessa perspectiva, cabe questionar: o que o currículo tem a ver com tudo isso? De que forma questões referentes ao desenvolvimento econômico acabam por (re) significar a organização curricular, nesse caso, no contexto Assu-Mossoró?

Como considerado até aqui, na política curricular para o ensino médio há demandas dirigidas à construção de um ensino integrado e de uma educação omnilateral, bem como há demandas por um ensino médio que pretende formar profissionais com o conhecimento capaz de atender ao desenvolvimento produtivo esperado. Programas são então desenvolvidos por meio da articulação dessas demandas, como é o caso do ‘Programa Despertar: Educação Empreendedora’.

O “Despertar” faz parte do Programa Nacional de Educação Empreendedora do Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) o qual se propõe oferecer soluções para estimular o empreendedorismo entre jovens. De acordo com o site<sup>54</sup> desse programa, o objetivo da educação empreendedora para o ensino médio é colaborar para o desenvolvimento integral dos jovens, procurando estimular o protagonismo juvenil, sensibilizar e preparar os estudantes para os desafios do mundo do trabalho, instigando-os a identificarem oportunidades e planejarem seu futuro por meio de atitudes empreendedoras.

Desde o ano de 2003, a SEEC/RN estabelece uma parceria com o SEBRAE/RN, por meio do Despertar, então desenvolvido nas escolas de ensino médio, voltado para estudantes e professores da rede estadual. Folders<sup>55</sup> e registros de arquivos da 12ª DIREC apontam que o Programa “Despertar”, como é comumente conhecido, se propõe a “contribuir na preparação e formação profissional dos ‘jovens cidadãos do Estado’, promovendo conhecimento e vivência de novas habilidades, e despertando-os para um mundo onde a criatividade, a competitividade, a capacidade de inovar, de investigar e solucionar problemas serão competências cada vez mais exigidas do novo profissional”.

Aos professores, o convite feito é o de participação em seminários, palestras, cursos e oficinas, visando a inclusão do empreendedorismo em suas práticas pedagógicas. Aos alunos, é feita a oferta da disciplina Iniciação Empreendedora (extracurricular), por meio da qual eles têm a oportunidade de conhecer e vivenciar comportamentos e atitudes supostas como empreendedoras. Ao final do curso, os alunos são convidados a criar empresas fictícias, onde

---

<sup>54</sup>Disponível em <<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/sebraeaz/educacao-empreendedoranoensinomedio,358aa15d81d36410VgnVCM2000003c74010aRCRD#despertar>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

<sup>55</sup> Folder organizado para a realização de atividade do Programa Despertar, promovido pela DIREC em articulação com o SEBRAE/Mossoró/RN, em 2004.

desenvolvem e comercializam produtos nas Feiras do Empreendedor (organizadas e financiadas pelo SEBRAE), realizadas na própria escola.

De acordo com registros por mim localizados em pautas de encontros planejados e executados pela 12ª DIREDE (Mossoró/RN), o Programa Despertar capacitou, em 2003, professores e supervisores de 13 escolas do ensino médio, técnicos de cinco DIREDEs, num total de 140 participantes, envolvendo diretamente uma média de 1500 alunos. Naquele ano, ainda de acordo com esses registros, foram desenvolvidos 111 planos de negócio apresentados nas Feiras de Empreendedorismo no final do curso, nos diversos municípios circunscritos às DIREDEs envolvidas com o referido programa. Em 2004, houve uma expansão do programa para mais 29 escolas, em 11 DIREDEs, capacitando um total de 300 participantes entre professores, supervisores e técnicos das DIREDEs, atendendo diretamente mais de 600 alunos. Especificamente na 12ª DIREDE (Mossoró/RN), em 2008 eram 18 escolas participantes, 27 professores e 810 alunos envolvidos com esse programa.

A “disciplina” Iniciação Empreendedora foi lançada em meados de 2005, enquanto metodologia, no Seminário de Sensibilização para o Empreendedorismo, na perspectiva de ser um curso de natureza extracurricular a ser aplicado na escola, de acordo com o planejamento e as condições de adaptação de sua realidade. Em slides produzidos para serem apresentados nesse seminário, destaca-se que a referida “metodologia Iniciação Empreendedora” teria uma carga horária de 96 h/aula, assim distribuídas: 30 h/a em sala de aula (sendo 10 aulas/encontros de 3h/a), 36 h/a com trabalho de pesquisa (coleta de informações para elaboração do plano de negócios e visitas às empresas pelos alunos) e 30 h/a destinada à organização e realização da Feira do Empreendedor.

Um folder de arquivo da 12ª DIREDE, datado de 2004, destaca que a Feira do Jovem Empreendedor foi definida como uma espécie de exercício para os alunos, momento em que eles “vestem ‘a camisa’ de empreendedores”, na perspectiva de mostrar os seus projetos enquanto oportunidades de negócio. Para concretizar os seus projetos “os alunos também são estimulados a buscar parcerias com lideranças, empreendedores locais e instituições que contribuem para o sucesso do evento” (Folder, 2004).

Registros (datados de 2007) de um caderno dessa DIREDE destacam que a segunda etapa do projeto Despertar se deu no segundo semestre de 2006. Em 2007, houve um redirecionamento do programa, na perspectiva de beneficiar os seus participantes, “servindo de um modelo para ser implantado uniformemente em todo estado”, conforme texto retirado de pauta de encontro promovido pela DIREDE em 2007. Dentre as mudanças elencadas, destaca-se a introdução da prática do empreendedorismo na escola – em nível técnico – na

capacitação dos alunos e a introdução de conhecimentos sobre porque trabalhar o empreendedorismo na escola.

Para tanto, a carga horária foi ampliada para 180 horas, sendo 04 h para o seminário de sensibilização para as escolas que ainda não haviam aderido ao programa; 48 h/a de capacitação do professor, sendo 24 h/a sobre “Aprender Empreender” e 24h/a para a “Iniciação Empreendedora”; 08 h/a nas escolas com o título “Porque ensinar empreendedorismo na escola”; 06 h/a para aula inaugural do programa; 48 h/a de aulas teóricas, sendo 16 encontros de 03 horas; 30h destinadas à Feira Jovem Empreendedor.

O programa Despertar faz circular também o significativo integração associado à oferta de elementos da formação profissional integrada à educação geral, aqui identificada na relação escola/empreendedorismo. Sem a caracterização de um curso técnico, por exemplo, a inserção da disciplina Iniciação Empreendedora e a realização das Feiras do Jovem Empreendedor propõem, para além da perspectiva vocacional que prepara os estudantes menos favorecidos para o mercado de trabalho, superar o caráter propedêutico/academicista do ensino médio.

A noção de competência, difundida em documentos como os PCNEM, as DCNEM, as OCNEM, dentre outros, é relacionada à capacidade de os alunos produzirem projetos empreendedores como respostas aos desafios e problemas colocados pelo mundo do trabalho. Ao eleger o processo produtivo como contexto privilegiado de contextualização dos conhecimentos, a noção de competência evidencia seu vínculo com a perspectiva instrumental de currículo. Concordo com Alice Casimiro que a questão da competência como princípio integrador tende a perder a sua potencialidade crítica e a inovação tão propalada permanece atrelada à adequação da escola aos campos científico, tecnológico e de mercado (LOPES, 2008).

Além disso, a noção de competência, nesse projeto, traz para o interior da organização curricular o caráter privado da educação pública, revestida na ideia de parcerias entre a SEEC/RN e o SEBRAE/RN. Tal parceria privado-público justifica possibilidades aos alunos jovens e adultos das escolas estaduais, quase sempre sem as devidas condições financeiras e estruturais como as existentes nas escolas técnicas ou nos Institutos Federais (IF), ingressarem cada vez mais cedo no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, é buscado que o ensino médio conjugue a formação de caráter geral e profissional com vistas a garantir maior equidade e democratização das oportunidades a esses alunos.

Considero o Programa Despertar um exemplo de como o contexto socioeconômico implica significações para o campo do currículo, especialmente para o contexto escolar. Pelo

discurso em torno da relação escola/mercado produtivo/formação profissional da produtividade econômica, a escola acaba, na maioria das vezes, por se configurar como espaço necessário para atender às necessidades do mundo produtivo. O Projeto Escola Nova, elaborado pela Escola Presidente/Assu/RN, destacado no quarto capítulo deste texto, se configura como outro exemplo dessa relação escola/mercado produtivo/formação profissional.

Considerando a discussão proposta nesta tese, me convém perguntar: em meio a tantos programas com vistas a melhoria do ensino médio, onde se situa o ensino médio noturno? Em que parte “dessa história”, em que contexto dessa política esse turno de ensino ganha espaço?

### **1.8 O ensino médio noturno: entre silenciamentos, seus significados**

O ensino noturno tem se apresentado com um dos grandes desafios da educação brasileira (ALMEIDA, 2006), pois trata das relações políticas que alunos desse turno (independente das razões que o levam a optar por ele) têm com o seu processo discente formativo. Apesar de o ensino médio ter ganhado atenção em grandes proporções a partir da reforma educacional, como aqui destacado, e ainda que o discurso em torno de melhorias de condições de sua oferta tenha circulado tentando indicar perspectivas de/na qualidade desse ensino, é precária a situação das condições de oferta no/do noturno.

Em busca simples pela palavra ‘noturno’<sup>56</sup> em documentos oficiais que tratam especificamente do ensino médio encontrei os seguintes resultados: as DCNEM de 1998 (BRASIL, 1998) e a RESOLUÇÃO 51/2013 (BRASIL, 2013a), que trata de questões relativas ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, não apresentam a referida palavra. Nas DCNEM, ela aparece em uma única citação na publicação de 2012 (BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012), no Capítulo II, nas formas de oferta e organização o Art. 14., o qual define diferentes formas de oferta e organização, dentre elas:

IV - no Ensino Médio regular noturno, adequado às condições de trabalhadores, respeitados os mínimos de duração e de carga horária, o projeto político-pedagógico deve atender, com qualidade, a sua singularidade, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada, e pode, para garantir a permanência e o sucesso destes estudantes: a) ampliar a duração do curso para mais de 3 (três) anos,

---

<sup>56</sup> Em busca simples, realizada em 13 de maio de 2016, por meio do dispositivo de teclas Ctrl ‘L’ (para textos em Word) ou de teclas Ctrl ‘F’ (para textos em pdf).

com menor carga horária diária e anual, garantido o mínimo total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas.

Quando citada na LDB 9.394/96, aparece cinco vezes, a saber: a) no Art. 4º (inciso VI), quando da oferta de ensino noturno regular adequada às condições do educando enquanto dever do Estado para com a educação escolar pública; b) no Art.26 (parágrafo 3º), quando trata da educação física facultando a participação dos alunos dos nos cursos noturnos; nesse artigo, a palavra ‘noturno’ aparece duas vezes, considerando-se a alteração desse parágrafo com redação dada pela Lei nº 10.328, de 12.12.2001; c) Art. 34 (parágrafo 1º) quando encontra ressalva para *a inclusão de pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, da jornada escolar no ensino fundamental, ampliado progressivamente o período de permanência do aluno na escola*; d) no Art. 47 (parágrafo 4º), quando, ao tratar da educação superior, aponta para a obrigatoriedade *da oferta de cursos de graduação no noturno nas instituições públicas nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, garantida sua previsão orçamentária*.

No Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (BRASIL, 2014b), a palavra ‘noturno’ aparece duas vezes nas metas 3 e 12, aqui apresentadas por suas respectivas estratégias: a) 3.11. *redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as)*; b) 12.3) *e elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento), ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor (a) para 18 (dezoito), mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior* (BRASIL, 2014b).

Essas poucas aparições possivelmente apontam para a ausência de políticas específicas para esse turno de ensino, sejam elas de financiamento, curriculares ou outras. Recorro ao trabalho de Zibas (2005a, p. 1074) para afirmar que há uma omissão dos documentos oficiais (nesse caso, as DCNEM de 1998) quanto ao caráter necessariamente diferenciado do noturno. A “tentativa de ignorar o caráter predominantemente noturno das redes estaduais de ensino médio [...] vem a reboque do Plano Nacional de Educação [de 1997] que não previu, para o decênio, aumento de vagas para matrículas no ensino noturno regular.” (ZIBAS, 2005a, p. 1074). Destaco, entretanto, que essa ausência de menção ao noturno, simultaneamente, parece apontar para a tentativa – nem sempre efetiva – de não diferenciação do percurso formativo nos diferentes turnos.



No site do MEC, em uma busca<sup>57</sup> por informações sobre propostas curriculares especificamente para o ensino médio noturno, foi possível constatar o mesmo silenciamento frente a tais políticas. O referido site disponibilizava apenas a publicação de dados/relatório sobre resultados de uma pesquisa nacional<sup>58</sup> (SOUSA; OLIVEIRA; LOPES, 2006) desenvolvida pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), realizada entre os anos de 2003 a 2004<sup>59</sup>, e publicada no ano de 2006, intitulada *Ensino Médio Noturno: registro e análise de experiências*.

Tendo por base a compreensão de política como “um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes” (Palumbo, 1994, apud ALMEIDA, 2006, p. 14), os dados, resultantes de um estudo descritivo e analítico, de propostas e práticas direcionadas ao ensino médio noturno, servem/tem servido ao MEC a partir do que se considerou como busca e apreensão do que se vinha produzindo, à época, como ensino médio noturno de qualidade e em que condições isso ocorria, “sem a pretensão de tentar explicar ou conformar a realidade observada aos marcos normativos e legais presentes nas políticas federais, estaduais ou, eventualmente, municipais” (ALMEIDA, 2006, p. 14).

O material coletado para o estudo do MEC permitiu àquelas comissões específicas, por estado da federação, analisar ações em desenvolvimento nas escolas investigadas, visando oferecer subsídios para a formulação e implementação de políticas educacionais para o ensino médio, contemplando as especificidades do noturno. O relatório produzido a partir da referida pesquisa, mesmo não se apresentando como definição e/ou pretensão de ser “a política”, acaba por influenciar os estados brasileiros, como é o caso do RN, a elaborar estratégias para o “enfrentamento” dos problemas por ela apontados. Muito embora tais problemas e possíveis estratégias para enfrentá-los já fosse/seja de conhecimento dos atores sociais e agências com eles envolvidos.

---

<sup>57</sup> Realizada em setembro de 2013. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12583:ensino-medio&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12583:ensino-medio&Itemid=859)>. Acesso em: 30 nov. 2013.

<sup>58</sup> Conforme informado pelos autores do relatório, a pesquisa originou-se de demanda da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico do Ministério da Educação (Semtec/MEC - reorganizado em 2004, passando a integrar a Secretaria de Educação Básica, como um de seus departamentos, intitulado Departamento de Políticas de Ensino Médio) que, tendo em conta o conhecimento acumulado sobre o tema, seja na bibliografia nacional, seja nas políticas implementadas nos anos recentes, identificou a relevância e a oportunidade de realização de estudos capazes de iluminar alternativas de intervenção particularmente dirigidas ao ensino noturno, de modo a apoiar os administradores de diferentes instâncias dos sistemas educacionais. (SOUSA; OLIVEIRA; LOPES, 2006, p.7).

<sup>59</sup> Em uma amostra intencional de oitenta escolas, distribuídas em oito Estados de todas as regiões do país (MS, MG, PA, PB, RN, RS, SC e SP), cujo material para o estudo foi coletado por meio de aproximadamente dez mil entrevistas com professores, alunos e diretores de escolas que ofereciam esse nível/turno de ensino,

É possível fazer essa constatação a partir do texto de Zibas (2005a, p.1079), o qual aponta para o fato de que o atendimento das peculiaridades do ensino noturno faz parte das mudanças anunciadas pelo governo Lula para o ensino médio a partir de 2003, cujo atendimento “não entrou na lista de prioridades do governo anterior”. Para essa autora, a encomenda – feita pelo MEC a pesquisadores da USP – de levantamento e análise de experiências referentes aos cursos médios noturnos, regulares, resultou em um relatório final que inclui uma série de recomendações, as quais abrem perspectivas para enfrentamento dos problemas do noturno (ZIBAS, 2005a, p.1079).

O relatório produzido pela equipe do MEC (SOUSA; OLIVEIRA; LOPES, 2006) apresenta desafios que, de acordo com os seus autores, demandam equacionamento sistêmico, para além do âmbito de atuação da escola. Destacarei alguns desses desafios no quarto capítulo na perspectiva de articular discussões com as políticas para o ensino médio noturno no Rio Grande do Norte. Ao me reportar aos dados do referido relatório, o faço por perceber a elaboração de políticas para o ensino médio, notadamente para o noturno, apontando para a necessidade da definição de uma identidade própria. Com isso, não estou afirmando a inexistência de políticas para tal (principalmente nas escolas) e que seja esse documento o princípio de uma política, mas considero que os relatórios divulgados se apresentam como parte da produção das políticas, instituindo simultaneamente, a homogeneidade e a heterogeneidade, em constante tensão (LOPES; MACEDO, 2011b).

Para um fechamento deste capítulo, destaco que as discussões até aqui levantadas foram/são importantes para minha tese, em especial quando traduzidas para o conhecimento de condições do ensino noturno. Considero que as políticas para o ensino médio tendem a não diferenciar esse turno de ensino, ou a não se apresentarem como dirigidas especialmente a um turno. Entretanto, a política curricular em pauta destaca uma proposta específica para o noturno, a qual se pretende integrada e diferenciada. É a construção dessa diferenciação que procuro investigar nos capítulos a seguir.

## **2 POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA O ENSINO MÉDIO EM PESQUISAS**

Este capítulo está organizado em duas seções, sendo duas revisões de literatura abordando cinquenta (50) publicações. A primeira revisão é sobre políticas curriculares para o ensino médio no Brasil, apresentando vinte e sete (27) produções científicas e a segunda sobre o ensino médio ofertado especificamente no noturno, com vinte e três (23) produções. O objetivo é conhecer, com tais revisões, produções que se ocupam desses temas, por quais vias traçam, de modo geral, seus objetivos e como apontam encaminhamentos, buscando problematizar os sentidos de política curricular e, por fim, trazer algumas considerações sobre o jogo político nas políticas de currículo para esse nível/turno de ensino. Nessa perspectiva, organizo as produções por temáticas na tentativa de aproximação nas discussões por elas apresentadas.

### **2.1 O ensino médio no Brasil em produções científicas: uma revisão de literatura**

A revisão de literatura sobre políticas curriculares para o ensino médio foi realizada por meio de trabalhos publicados no Portal de Periódicos da CAPES e no Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD/CAPES). Dentre as possibilidades surgidas na busca selecionei vinte e duas (22) publicações disponíveis nos Periódicos da CAPES e cinco (05) trabalhos entre dissertações e teses<sup>60</sup>, totalizando vinte e sete (27) trabalhos a serem aqui abordados, organizados por semelhanças em sua discussão.

No Portal de Periódicos, a pesquisa se deu em setembro de 2013, para o período entre 2000 a 2013, com busca avançada por “assunto” com o cruzamento entre as palavras “Ensino Médio” e “políticas de currículo”, destacando os marcadores “qualquer” (no que se refere ao título, autor ou assunto), “contém” (quanto à posição das palavras no assunto pesquisado) para as duas expressões usadas, e por “artigos” para o tipo de material. Foram localizados oitenta e sete (87) trabalhos cujo total foi se reduzindo significativamente com a eliminação dos que apresentavam questões como: repetição de trabalhos/títulos, indisponibilidade de seus textos completos, indevida publicação nos periódicos, dentre outras. Com o refinamento na

---

<sup>60</sup> Dos cinco trabalhos então selecionados no BDTD/CAPES, temos uma dissertação e quatro teses, publicadas entre os anos de 2005 a 2013.

busca foi possível selecionar aqueles revisados por pares, que tratassem especificamente de questões da educação, catalogá-los para leitura, considerando os seus títulos, palavras-chave e resumos. As publicações que tratam sobre ensino médio noturno, selecionadas nessa busca, estão apresentadas no item 2.2, a seguir.

No Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD/CAPES) a pesquisa foi realizada em abril de 2015. A estratégia de busca avançada se deu por assunto articulando as palavras “ensino médio” e “políticas de currículo” entre os anos de 2000 a 2014. Foram disponibilizadas, inicialmente, 231 trabalhos. Quando realizadas leituras específicas dos textos completos, selecionei os que tivessem maior aproximação com a temática então discutida.

Nesse caso, foram eliminados trabalhos que versam sobre questões mais amplas que, de uma forma ou de outra, fogem ao propósito deste trabalho, como exemplo: que tratam de valores organizacionais sobre o nível de estresse ocupacional entre docentes do ensino médio; discutem conteúdos muito específicos de áreas de conhecimento (como inequações, álgebra, educação física, gramática, gêneros autobiográficos). Algumas delas, quando discutindo sobre o ENEM, abordam também questões específicas de conteúdos de áreas de conhecimento. Alguns discutem sobre relações estabelecidas entre o Ensino Médio e o ensino superior, com destaques para questões específicas de determinados cursos de graduação (direito, ciências contábeis) que nem sempre são da área de educação. Entre dissertações e teses, foram localizados vinte e oito (28) e, posteriormente, após esse filtro, selecionados cinco (05) trabalhos a serem aqui abordados.

A leitura, seja dos periódicos seja das dissertações e teses, tem em vista identificar perspectivas teóricas dos trabalhos, considerando quais temas são priorizados nessas investigações, quais concepções de currículo e de política são utilizadas, quais recomendações apresentam para as políticas. Classifiquei os trabalhos em temáticas as quais estão assim apresentadas/organizadas: a) reforma do Ensino Médio no Brasil, documentos como as Diretrizes (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares (PCNEM) para esse nível de ensino, incluindo ainda discussões sobre sistema de avaliação com foco no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); b) integração no/para o ensino médio, como a sua inter-relação com a formação profissional integrado, por meio de programas diversos de integração, bem como política de integração curricular; c) alguns dos desafios para o ensino médio, abordando expansão/matrículas, equívocos, financiamento; d) relações de poder, juventude e violência no contexto escolar.

Finalizo cada seção com algumas considerações gerais quanto às publicações/produções apresentadas, apontando possibilidades investigativas para a tese que ora apresento sobre políticas curriculares para o ensino médio noturno. Convém destacar que as temáticas por mim definidas se apresentam com outras possibilidades de agrupamento de textos (visto que cada um deles aborda, por si só, uma variedade de outras discussões), e foram se definindo, sem apriorismo, na medida em que os textos foram selecionados e organizados por semelhanças teórico-temáticas.

### 2.1.1 Reforma, documentos curriculares e exame nacional

Inicialmente apresento onze (11) dessas publicações que discutem sobre a reforma do ensino médio e sobre documentos curriculares como as DCNEM e/ou os PCNEM: Bueno (2000), Martins (2000), Kuenzer (2000), Domingues, Toschi e Oliveira (2000), Mitrulis (2002), Lopes (2002b), Dagmar Zibas (2005b), Torres e Costa (2007), Santos (2007), Diógenes (2010) e Chades (2012). Destaco, ainda, como parte da abordagem da reforma para esse nível de ensino, outras cinco (05) publicações que têm como tema central o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Lima (2005), Silva (2012), Sousa (2013), Jean Santos (2011) e Lopes e López (2010).

O caráter ideológico (e político) do discurso oficial da reforma do ensino médio é destaque nos trabalhos de Bueno (2000), de Kuenzer (2000) e de Diógenes (2010), os quais acabam assumindo um tom de denúncia de questões diversas: a ocultação da realidade pela reforma; o uso da máscara ideológica facilitado pela falta de conhecimento e controle do público (Bueno, 2000); o interesse de uma classe como interesse universal; caráter discriminatório e excludente da reforma; desvelamento do discurso (Kuenzer, 2000). Diógenes (2010) destaca o princípio educativo da reforma do ensino médio instituído na perspectiva da empregabilidade, cujas diretrizes flexibilizam o processo de ensino-aprendizagem, com base no desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos para o atendimento das exigências do processo de reestruturação produtiva, no contexto da mundialização do capital.

Quanto às propostas e/ou recomendações desses trabalhos, Kuenzer (2000, p. 39) aponta para a necessidade de um referencial crítico e propositivo (mais especificamente, um projeto político-pedagógico orgânico para as escolas) que subsidie o esforço coletivo para

combater os efeitos crescentemente excludentes das opções nos campos da política econômica e social, particularmente no que diz respeito à educação. Seu foco teórico é a política por ela considerada como consequência da estrutura econômica e social.

Os PCNEM são criticados por Martins (2000) pela inflexão excessivamente psicologizante desses documentos, considerada pela autora como decorrente da influência das teorias psicopedagógicas utilizadas, “[...] como que correspondente à matriz de conhecimento necessário para responder às demandas do processo de mudanças sociais, econômicas, históricas, políticas e culturais aceleradas pela transnacionalização do capital” (MARTINS, 2000, p.79) A autora considera que a complexa questão de se erigir o conhecimento como, supostamente, o eixo central dessas reformas educativas “exigiria um aprofundamento acerca não apenas do significado dessa eleição, mas dos significantes que permitiriam o desvelamento de sua concepção.” (MARTINS, 2000, p. 79).

Algumas publicações, com destaques para textos oficiais que indicam a reforma educacional, salientam que as políticas carregam sentidos educativos do passado e de outras propostas curriculares já conhecidas, apresentando assim, o seu caráter híbrido. Domingues, Toschi e Oliveira (2000), por exemplo, defendem que a interdisciplinaridade e a contextualização, bem como a divisão curricular proposta (base nacional comum e parte diversificada) não são novos nas reformas curriculares no país. Apontam que o discurso da diversificação e da flexibilização, considerado como eixo das mudanças do ensino médio, está presente nas Leis nº 4.024/61 e 5.692/71, muito embora destaquem que tais princípios tenham se perdido no processo de implementação das reformas, visto que “do nível nacional à unidade escolar, tem se chegado, quase sempre, a um currículo único” (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 68).

Tal abordagem se apresenta nas produções em pauta, seja por base em experiências desenvolvidas em outros países, e por orientações internacionais de organismos multilaterais (MARTINS, 2000), seja por questões regionais, conforme apresentado por Zibas (2005b), Santos (2007) e por Diógenes (2010). Estes autores apontam o processo de implementação da reforma no caso específico do estado do Ceará. Zibas destaca que o documento “Todos pela educação de qualidade para todos” (Ceará, 1995) foi precursor da implementação da reforma de contornos internacionais no Brasil. Considera que, embora não tenha sido induzida integralmente pelo governo federal, a reforma do ensino médio no Ceará teve uma vinculação direta com movimentos de abrangência global por meio de organismos multilaterais (como o BID e a CEPAL). Para a autora, o grau de autonomia atribuído às escolas se caracterizou como uma das tentativas do governo do estado em “incorporar alguns de seus traços à

reforma do sistema de ensino” (ZIBAS, 2005b, p. 203). Discute, ainda, que a interdisciplinaridade e a contextualização, conceitos igualmente híbridos, vieram associadas à minimização do ensino de conteúdos e ao privilégio do desenvolvimento de competências básicas, principalmente aquelas exigidas pela produção (ZIBAS, 2005b, p.204). Assim, sem apontar para um referencial teórico específico, o sentido de hibridismo usado por essa autora assume um tom de mescla negativa, evidenciando que tais políticas trataram de introduzir no sistema cearense uma nova racionalidade, com o objetivo, dentre outros, de confrontar o que ela considera “velhas estruturas eivadas de clientelismo” (ZIBAS, 2005b,, p.219).

Diógenes (2010, p. 26) aponta por sua vez que, naquela especificidade, a reforma implantada não promoveu “uma expansão com equidade”, como previa o desenho planejado pelo MEC e implementado pela Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC). Para a autora, a referida reforma “compromete a boa qualidade do ensino” e a apropriação da concepção da reforma pelos principais sujeitos que trabalham na escola ou que têm nela seu *ethos* existencial. Compreende política pública como política estatal de regulação e intervenção social, como “[...] deliberação tomada pelo Estado, no qual se revela como a condensação material de uma relação de forças entre classes ou frações de classe” (DIÓGENES, 2010, p. 27). Destaca o conceito gramsciano “princípio educativo” o qual “consubstancia-se na relação entre a racionalização da produção e do trabalho e a formação de uma ordem intelectual e moral, sob a hegemonia de uma classe”, “constituído enquanto sociabilidade e subjetividade humana” (DIÓGENES, 2010, p. 27).

A discussão de Santos (2007) é sobre os impactos dessa reforma em escolas do interior cearense a partir das seguintes vertentes: currículo, gestão democrática, expansão de vagas e financiamento. O autor discute, dentre outras questões, as bases legais e o discurso oficial utilizado pela reforma no CE, para construir sua legitimidade (vista como a junção do que determina a lei e a aceitação dela por parte da comunidade). Aborda centralidade do trabalho e crise do emprego, discutindo as premissas da reforma, como, por exemplo, a de que o mundo mudou e por isso o ensino médio precisa acompanhar tais mudanças. A partir de entrevistas com professores e diretores de escolas da região de Baturité/CE, o autor destaca ressignificações das políticas educacionais na prática docente cuja discussão aponta um processo que ele chama de desacomodação da escola (SANTOS, 2007, p. 152), “para além do resultado que os reformistas esperavam ou alardeavam como certo” (para a implementação da reforma). Para o autor, o professor estabelece um caminho entre a norma e a realidade, um atalho para a crítica ao discurso oficial, numa lógica de apropriação e resistência das políticas educacionais na prática. Santos (2007, p. 292) considera a reforma não contribuiu para a

melhoria da escola pública de ensino médio do CE, isso, “devido à sua implementação parcial, precária de financiamento e deslocada do contexto educacional e social do interior cearense”. Ao contrário, destaca que tal reforma aprofundou históricos problemas ali existentes “como o descrédito nas intervenções estatais, a política do improvisado, a baixa qualidade na aprendizagem e a desvalorização dos profissionais do magistério” (SANTOS, 2007, p.11).

Em uma abordagem que articula discussões em torno dos PCNEM e das DCNEM, Torres e Costa (2007) tecem algumas considerações sobre o que consideram “debate das metamorfoses no mundo do trabalho e as implicações decorrentes da contextualização como eixo de organização curricular do ensino médio brasileiro” (TORRES; COSTA, 2007, p. 187). Apesar de apontarem questionamentos quanto à centralidade do trabalho, os autores têm como foco de análise a estrutura econômica, apontando a necessidade de que sejam repensadas “as bases teóricas que fundamentam a interpretação da vida social” (TORRES; COSTA, 2007, p. 187). Para eles, os PCNEM enfatizam a formação para o mundo produtivo, estimulando a escola à reflexão e à discussão dos impactos dessas transformações na formação dos jovens. Destacam a ciência e a tecnologia como as principais fontes de produtividade e, conseqüentemente, de produção e reprodução da riqueza social, para além da ideia de trabalho social sobre o qual escreveu Marx. Os autores consideram a necessidade de novas problematizações sob o ponto de vista político, econômico e social que estejam em sintonia com esse processo de transição, na perspectiva de subsidiar o que consideram “uma contextualização apropriada que possa dar um embasamento fidedigno na implementação e desenvolvimento do currículo prescrito do Ensino Médio brasileiro” (TORRES; COSTA, 2007, p. 197).

O papel de agências multilaterais na produção da política é abordado em textos com focos político-econômicos que discutem sobre as DCNEM. Tais diretrizes são apresentadas como coerentes com tendências mundiais, ressaltando seus nexos com recomendações de agências internacionais para reformas educativas nos países emergentes. Ao centrar sua análise nos “traços ideológicos” dessas diretrizes, vendo-as como “determinantes legais da ação pedagógica”, Bueno (2000, p.8) aponta para um consenso quanto à importância e aos rumos da educação, ali consubstanciado, dotado de unidade e de universalidade, cujo processo de formulação se apresenta cheio de “vicissitudes e peculiaridades”, de aspectos polêmicos que merecem maior reflexão no aprofundamento da discussão. Também no trabalho de Domingues, Toschi e Oliveira (2000) é considerado que a formação docente é um sério obstáculo na implementação dessa reforma curricular para o ensino médio.



Apesar desses autores defenderem que a escola deixa de ser simples executora de fórmulas curriculares para se tornar lócus de reflexão e de tomada de decisão nessa matéria, por meio de processos democráticos de gestão, deixam de apontar disputas e lutas por significação nesses espaços e processos políticos. Considero, portanto, que tais abordagens reforçam a dicotomia produção/implementação da política quando centram a ideia de produção no Estado, conforme destacado ainda no trabalho de Martins (2000) ao compreender que “[...] há uma distância considerável entre o discurso normativo do Estado e a prática efetiva dos atores responsáveis pela operacionalização das diretrizes preconizadas” (MARTINS, 2000, p. 68). Também no trabalho de Bueno (2000) quando aparentemente sustenta a ideia que a escola executa as ações e propostas governamentais, prévia e oficialmente fixadas, definidas, em uma ideia de apagamento do sujeito. Para essa autora a obrigatoriedade dos princípios, fundamentos e procedimentos norteadores das DCNEM será confirmada caso a orientação do cotidiano escolar e “a própria natureza da doutrina pedagógica sejam eficazes por meio de revisões permanentes” (BUENO, 2000, p. 13).

A realidade da escola pública, na perspectiva da formulação curricular do Ensino Médio, é tema de discussão para Domingues, Toschi e Oliveira (2000), a partir do que denominam de “tripartite dessa política educacional”: currículo, formação de professores e gestão. Para os autores, esse enfoque integrado possibilita a visão da política educacional de forma mais abrangente e totalizadora, numa perspectiva de avaliação crítica da mesma. Eles defendem que “toda mudança curricular é parte de uma política de desenvolvimento do país e, portanto, o currículo deve expressar coerência e articulação com esse projeto” (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 64). Acreditam que o êxito da (então) nova formulação curricular está diretamente vinculado à formação dos professores, a condições de trabalho adequadas e prazerosas conjugadas a um salário digno. Para eles, cabe aos gestores dessa formulação considerar a realidade da escola pública, a fim de evitar que as possíveis inovações se tornem, apenas, mais uma experiência curricular e mais uma política educacional descoladas da prática escolar e, portanto, fadadas ao fracasso.

Eleny Mitrulis (2002) também aborda escola, destacando processos ali desenvolvidos considerados como capazes de apontar para um maior envolvimento de professores, pais e alunos e para uma abertura de relações com a sociedade civil, na descentralização de recursos financeiros às unidades escolares. Trata do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PROMED) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, evidenciando avanços e dificuldades das escolas nesse aspecto. Destaca que a concepção mais inovadora de educação escolar possibilitou a substituição do restrito espaço da sala de aula pelo ambiente

físico e institucional do estabelecimento escolar como lócus da aprendizagem e da reconstrução do conhecimento. Conclui que algumas escolas otimizaram espaços, recuperaram compartimentos e aumentaram as possibilidades de os alunos usufruírem das mais variadas situações de estímulo à aprendizagem.

Algumas das produções apostam de diferentes modos na ressignificação da política curricular pela prática pedagógica. Discutindo sobre discursos recontextualizados por hibridismo, com base nos conceitos de recontextualização (Bernstein) e de hibridismo (Canclini), Lopes (2002b) aponta que o conceito de contextualização abordado nos PCNEM, princípio curricular desse documento, está associado à interdisciplinaridade (perspectiva recuperada em novas bases do progressivismo de Dewey). A autora destaca a possível existência de “reinterpretações desses documentos e ações de resistência aos mesmos na prática pedagógica, assim como permanece em evidência o caráter produtivo do conhecimento escolar” (LOPES, 2002b, p. 387). Todavia, chama a atenção para o fato de que não se deve “menosprezar o poder do currículo escrito oficial sobre o cotidiano das escolas” (LOPES, 2002b, p. 387), sendo necessário considerar a legitimidade de tais propostas, construída a partir da valorização da ideia de mudança nelas embutida. Lopes (2002b) aponta ainda que não cabe lutar contra os hibridismos e propõe que sejam questionadas “as diferentes formas de controle e de hierarquia engendradas por discursos híbridos, por intermédio da análise das finalidades educacionais de tais discursos” (LOPES, 2002b, p. 396).

Também com destaque para a escola Chades (2012) discute sobre a tradução de políticas em prática, com base em Ball (1998), em uma ideia de que os atores escolares precisam converter ou transformar o texto oficial em ação. Para a autora, os currículos são permanentemente construídos e inventados por sujeitos culturais, produzidos em uma rede complexa de sujeitos políticos. A autora destaca que alguns aspectos do cotidiano escolar ajudam a pensar como os sujeitos da escola (re) significam o que lhes é colocado, constituindo-se como autores do complexo processo de produção curricular. Também, que as experiências observadas e as conversas com professores permitiram maior entendimento sobre os atos do currículo (com base em MACEDO, 2010, p. 93) e suas relações com a política implementada nos últimos anos. Chades considera haver disputas de sentidos no trabalho do professor as quais geram discursos híbridos; ao mesmo tempo em que aponta a possível “influência do projeto pedagógico da escola, quando elaborado a partir de ampla participação da comunidade escolar” (CHADES, 2012, p. 92), nesse trabalho, situação em que o professor incorpora e ressignifica propostas legais.

Quanto às discussões sobre o ENEM, os trabalhos abordam, em perspectivas teóricas diferentes, sobre indicadores de qualidade, a descaracterização de sua regulação e a cultura da performatividade desse exame: Lima (2005), Silva (2012), Sousa (2013), Jean Santos (2011) e Lopes e López (2010).

Apostando na recriação no contexto da prática, com base em Ball, Jean Santos (2011) destaca como professores e diretores de escolas de ensino médio situadas nos Estados do Ceará e do Rio Grande do Norte foram encontrando formas de preparar os alunos para o ENEM em momentos extrassala de aula, descaracterizando a função reguladora desse exame. O autor aborda tal exame como sendo um instrumento governamental (com conotação de nova bússola, modelo a ser seguido) com a pretensão de servir como referência para os currículos, “para forçar um currículo de base nacional, tentando a qualidade da educação via instrumento avaliativo sendo, assim, reguladora da qualidade” (SANTOS, 2011, p.195). O vestibular, definido por ele como o grande vilão, é o instrumento que possibilita colocar “uns” para dentro e manter “outros de fora”, não existindo para excluir, mas excluindo para existir (SANTOS, 2011, p.204).

Para Silva (2012, p.188), o discurso oficial das políticas de avaliação, como o ENEM, se constitui como “indicadores de qualidade (que) modificam os trabalhos pedagógicos dos professores, em conformidade com seus objetivos”, contribuindo muito pouco para assegurar qualidade na educação pública. A autora observou que por meio desse exame, os professores “legitimam o discurso do governo e favorecem a meritocracia escolar [...] Desenvolvem o sentimento de culpa pelo insucesso da escola e sentem-se responsáveis pelas mudanças educacionais e pela entrada do aluno em cursos de Ensino Superior” (SILVA, 2012, p. 193).

Esse pensamento aparece também no trabalho de Sousa (2013) que define o ENEM como “uma medida de resultado final, interpretada em uma perspectiva individualizada, desconsiderando as condições do sistema de ensino que, sem dúvida, induzem a produção de “competências” ou “incompetências” nos alunos” (SOUSA, 2013, p. 182, grifos da autora), causando o que ela considera impactos nos currículos escolares, no sentido de sua uniformização e enrijecimento. Para essa autora, “se o compromisso assumido é com a democratização do ensino, faz-se necessário investir na construção de propostas de avaliação pautadas por princípios com vista ao desenvolvimento de todos os alunos” (SOUSA, 2013, p. 188). Conclui que os resultados da avaliação devem ser indicadores na construção de uma educação de qualidade para toda a população a partir da análise do papel e da função desempenhados pelas instâncias governamentais (SOUSA, 2013, p. 188).

Lima (2005) investiga a centralidade do ENEM no contexto da política de acesso ao

ensino superior, discutindo possíveis impactos com o aproveitamento desse exame no processo seletivo da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, no tocante à mudança de perfil socioeconômico dos estudantes recém-admitidos. Destaca a pedagogia das competências como pedagogia oficial do governo FHC e como categoria central na reforma da educação básica e superior, mediante orientações para o ensino médio, a educação profissional e a política de formação de professores (LIMA, 2005, p.23). Para a autora, a criação, a centralidade ocupada pelo ENEM na política de acesso ao ensino superior e sua mistificação como mecanismo de democratização constituíram uma estratégia política para estabelecer um novo pacto social, necessário à consolidação da reforma educacional em curso (LIMA, 2005, p. 148). Considera que o discurso democratizador associado ao ENEM não tem correspondência na realidade, pois a incorporação desse exame (especificamente no processo seletivo da UNICAMP) e o aproveitamento de sua nota não mudaram o perfil socioeconômico dos recém-admitidos, assim como não alteraram a lista dos matriculados nessa instituição nem corresponderam a uma elevação do percentual de estudantes oriundos de escolas públicas (LIMA, 2005, p.183).

Lopes e López (2010) apresentam esse exame, tendo como base de análise o ciclo contínuo de políticas (BALL, 1994), como produção de uma cultura da performatividade, a qual dimensiona as políticas de currículo, por elas compreendidas como “produção de sentidos e significados para as decisões curriculares” (LOPES; LÓPEZ, 2010, p.90). Para as autoras, tal cultura influencia dimensões locais da avaliação, como no caso do vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com diferentes extensões e modos de avaliar. Sua existência é entendida como “dinâmicas que se articulam em múltiplos contextos e que também têm sua produção engendrada no contexto da prática” (LOPES; LÓPEZ, 2010, p.106), contando com a participação de múltiplos sujeitos capazes de construir comunidades epistêmicas globais e locais em defesa das avaliações centralizadas nos resultados e de sua associação com a qualidade da educação. Aqui também as autoras apontam para discursos híbridos, visto que a perspectiva instrumental predominante no ENEM tanto pode assumir “um viés mais democrático de acesso à universidade [...] quanto pode acentuar os seus efeitos performáticos” (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 110), encontrados em outras tendências. Defendem, portanto, ser necessário associar a essa análise a investigação dos sentidos e significados produzidos nas políticas pelos exames já realizados, fazendo-se necessário questionarmos esses efeitos, reinterpretando-lhes e redirecionando-lhes (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 105).

Considero que parte das dezesseis (16) publicações em pauta tem um recorte teórico crítico, apresentando, em sua maioria, uma compreensão da política que valoriza sua dimensão formal: diretrizes e definições em documentos assinados por instituições executivas e legislativas do Estado. Algumas delas operam com uma noção de política como centrada no Estado, as quais estão mais voltadas à crítica dos documentos do que às investigações teóricas e empíricas sobre políticas de currículo propriamente ditas. Por exemplo, a compreensão de política pública apontada por Diógenes (2010, p. 27) é vinculada à política estatal de deliberação, regulação e intervenção social, que “se revela como a condensação material de uma relação de forças entre classes ou frações de classe”.

Uns operam com uma noção de política como centrada na estrutura econômica e social: Kuenzer (2000, p. 39) aposta no projeto político-pedagógico como um referencial crítico e propositivo para combater os efeitos crescentemente excludentes das opções nos campos da política econômica e social, particularmente no que diz respeito à educação; outros operam com uma noção de política como centrada nas determinações internacionais, como apontado por Martins (2000), Bueno (2000), Zibas (2005b), Domingues, Toschi e Oliveira (2000), sendo que, para esses últimos autores “[...] geralmente as reformas não decorrem de necessidades nacionais coletivas. A transposição curricular estrangeira tem sido uma constante nessa área, apesar da existência de um pensamento curricular nacional emergente” (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 65), o que compromete o compromisso social com a mudança.

De maneira geral, esse conjunto de trabalhos traz conclusões importantes, dentre outras, como: denúncias significativas como a do caráter ideológico (e político) do discurso oficial da reforma (Bueno, 2000; Kuenzer, 2000); da inflexão excessivamente psicologizante dos PCNEM (Martins, 2000). Porém, de uma forma ou de outra, priorizam os controles da reforma sobre a prática, cujas discussões, como são abordadas, contribuem para invisibilizar ações de resistência e de luta política.

Algumas dessas produções têm aproximações aos enfoques pós-críticos, que destacam, de diferentes modos, possibilidades de escape/recontextualização/interpretação/resistência no contexto da prática frente ao controle do Estado nas/sobre políticas de currículo. É possível identificar tais possibilidades nos trabalhos de: Lopes (2002b), ao apontar para a possível existência de reinterpretções dos textos oficiais, documentos e ações de resistência aos mesmos na prática pedagógica; Chades (2012) ao discutir a recontextualização de políticas em prática, em uma ideia de que os atores escolares precisam converter ou transformar o texto oficial em ação, por um processo complexo de

atuação de sujeitos políticos na interpretação da política. Também os trabalhos de Jean Santos (2011, 2007) veem a prática como capaz de escapar quase que completamente dos limites do Estado, destacando os professores como sujeitos da ação, descentrando, de certa forma, o papel do Estado na organização da política curricular; seja pelo que ele chama de “desacomodação da escola” (2007); seja pela capacidade que os sujeitos têm em driblar o sistema de controle apontado pelo ENEM (2011). Considero, porém, que apesar de apresentar a perspectiva de resistência do contexto da prática frente à tentativa de controle do Estado, discussões como essas correm o risco de inviabilizar restrições estruturais, além de desconsiderar o poder das propostas oficiais.

### 2.1.2 Entre propostas de integração, discursos para um currículo nacional

Destaco nesse bloco cinco (05) das vinte e sete (27) produções que tratam da integração no ensino médio como inter-relação da formação em nível médio com a formação profissional integrado, por meio de programas diversos de integração, bem como pela política de integração curricular. Apresentam-se em uma perspectiva teórica crítica, com foco em referenciais como o de Bernstein e Cronbach para suas análises, através dos trabalhos de Oliveira (2000), Ferretti (2000), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), Araújo e Holanda (2012) e Silva (2011). Abordam, de maneira geral sobre Ensino Médio Integrado (EMI), envolvendo programas como PROEJA, PROJOVEM, e outras discussões em torno da integração curricular.

Dois desses trabalhos destacam questões do contexto da prática: Oliveira (2000) e Silva (2011). Oliveira (2000) aborda sobre a (então nova) proposta curricular para o Ensino Médio (particularmente no que se refere à educação profissional e as mudanças no setor produtivo), a partir de sua implantação em escolas técnicas. Com base em dados de pesquisa empírica, sem apontar para um referencial teórico específico, a autora discute propriedades da prática escolar no ensino tecnológico, sinalizando a perda de identidade dessas escolas, no contexto da reforma, no sentido de viabilizar um processo formativo de educação tecnológica comprometido com a democratização educacional. Destaca que, na perspectiva das instituições escolares de ensino tecnológico, “há mais desacertos do que acertos quanto à aproximação da referida proposta curricular, em termos da denominada formação educação tecnológica” (OLIVEIRA, 2000, p.59). Sua análise aponta que apesar da

constatação do papel assumido pela Reforma do Ensino Técnico como personagem central no momento então vivido pelas escolas, fica evidente “a ampla extensão das mudanças que as escolas estariam experimentando, a partir dessa reforma, mas também a intensa resistência a ela” (OLIVEIRA, 2000, 48).

A recontextualização de uma proposta de currículo integrado é foco central no trabalho de Silva (2011), que aborda a elaboração do Documento Orientador Educação Profissional Integrada à EJA em implementação no Estado do Paraná, no ano de 2007. Sua análise sistematiza aspectos da implantação do PROEJA, particularmente no que se refere à construção de trajetórias curriculares que integrem cultura geral e formação específica, a partir das interpretações feitas pelos sujeitos-autores das propostas acerca do currículo integrado, e acerca da proposição do trabalho como princípio educativo, presentes nos documentos normativos da política mencionada. Com base em Bernstein, a autora parte do pressuposto de que “o processo de transferência de proposições curriculares de um contexto para outro se expressam por meio de um movimento de recontextualização, a partir do qual se verificam procedimentos de seleção e de deslocamento de significados” (SILVA, 2011, p. 311). Para a autora, em se tratando de políticas curriculares, isso traz como consequência, “um distanciamento entre o discurso oficial e a incorporação das proposições pela escola” (SILVA, 2011, p. 311).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p. 1086) analisam as políticas de educação profissional do Governo Lula, o que chamam de “percurso controvérsico entre as lutas da sociedade, as propostas de governo, as ações e omissões no exercício do poder”. Consideram que a política de educação profissional processa-se mediante programas focais e contingentes, “numa travessia marcada por intensos conflitos e no terreno da contradição” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 1090). Sem apontar um referencial teórico específico para o seu conceito de hegemonia, defendem que a revogação do Decreto 2.208/97, principal regulamentação da educação profissional no governo anterior, expressa a disputa por hegemonia nesse campo, revelando “alguns saldos de boas intenções e estratégias que se tornam obstáculos ao avanço da efetiva democratização da educação” nesse período de governo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 1104). Para eles, há uma hegemonia de políticas compensatórias por meio dos Programas Escola de Fábrica e PROJOVEM, o que promove falta de integração desses programas com outras políticas, a qual somente poderia ocorrer por meio de um projeto de desenvolvimento econômico e social e de distribuição de renda. Acreditam que a transitoriedade do Decreto n. 5.154/2004 não seria superada somente no plano jurídico, mas na luta social. Dentre os seus vários questionamentos quanto ao tema

estão: o porquê do governo não levar adiante um novo embate em torno da LDB ao invés da criação de uma lei específica (para a educação profissional); qual o sentido do que se articula em torno da elaboração dessa lei, e a quais armadilhas estaremos submetidos dada a ocupação do Fórum Nacional de Educação Profissional e a hegemonia exercida pelos segmentos privados (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 1106).

Celso Ferretti (2000) destaca práticas locais desenvolvidas em três sistemas estaduais de ensino (Paraná, Minas Gerais e São Paulo) que apontam para o que consideram uma antecipação às determinações legais quanto às propostas de reestruturação do antigo Ensino Técnico apontadas pela LDB 9394/96 e pelo Decreto-Lei 2208/97. Propõe-se evidenciar que a reforma propagada não trazia, naquele contexto, elementos de todo novos: o governo do Estado do Paraná antecipou-se às políticas nacionais para educação profissional de nível técnico, desenvolvendo estudos que culminaram na elaboração do Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM), por meio do qual as matrículas para o antigo ensino profissionalizante de 2º grau deixaram de ser abertas pela maioria das escolas, a partir de 1996 (FERRETTI, 2000, p. 82). Quanto ao Estado de Minas Gerais, Ferretti apresenta uma relação entre demandas econômicas e a organização do Ensino Médio e do Ensino Técnico por meio de um estudo da Secretaria da Educação, em 1996, com vista a promover maior integração entre educação e produção (FERRETTI, 2000, p.84). Por fim, as mudanças no Ensino Técnico de São Paulo passaram a ocorrer após a publicação do Decreto 2208/97, com o cancelamento de matrículas nas séries iniciais dos cursos de segundo grau profissionalizantes ainda existentes ali, ao mesmo tempo em que determinou a separação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, que vinha sendo ofertado em um Centro Estadual de Educação Tecnológica. Para o autor, os três exemplos expressam, de diferentes formas, as mudanças que então se operaram nos antigos cursos de segundo grau das redes estaduais, seja no que se refere ao Ensino Médio, seja no que diz respeito ao Ensino Técnico (FERRETTI, 2000, p.86). O autor destaca que apesar destes exemplos parecerem como exceções, à primeira vista, indicam processos que estiveram em andamento nessas redes de ensino, visando a um processo de adequação às então novas determinações legais no campo educacional.

Araújo e Holanda (2012) abordam avaliação curricular por meio de currículo do ensino médio integrado à formação profissional de nível técnico, ofertado pelo PROEJA do Instituto Federal do Ceará (IFC). As autoras destacam, sob a perspectiva teórica de Cronbach, a necessidade de práticas de intervenção por parte da gestão, que se some à ação coletiva de todos os atores envolvidos. Apontam ainda o que consideram pontos fortes e



fracos do currículo do curso em estudo, na medida em que explicitam o que entendem como as reais necessidades dos docentes do PROEJA, tanto na formação quanto no seu fazer didático diário de sala de aula, destacando que uma das medidas importantes para o processo consiste em levar em conta as experiências anteriores dos discentes, docentes e gestores do curso (ARAÚJO; HOLANDA, 2012, p. 323). As autoras consideram necessária a articulação entre o desenvolvimento econômico e social, buscando superar a separação entre o pensar e o fazer, reflexo da dicotomia entre formação profissional e educação básica, por elas defendido como histórica e estruturalmente constituída no âmbito da luta entre as classes fundamentais do sistema.

Frente às publicações então destacadas, considero que, em linhas distintas, algumas delas operam com uma separação proposta/prática e veem a escola como espaço de implementação que ou implementam ou perdem sua suposta e pretensa identidade. Apontar, por exemplo, para a perda de identidade das escolas técnicas, conforme destacado por Oliveira (2000), fixa a ideia de que as práticas escolares ali desenvolvidas são centradas enquanto treinamento ou aquisição de competências específicas para que os alunos possam conseguir um emprego ou ter atuação competente no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2000, p. 56). Isso fixa ou limita as práticas escolares, possivelmente desconsiderando outras possibilidades formativas naquele espaço. Além disso, apesar de destacar intensa resistência dessas escolas, a autora centra tal reforma no papel do Estado.

A concepção de avaliação curricular apresentada por Araújo e Holanda (2012) parece centrar-se em práticas interventivas por parte da gestão, limitadas à ideia de separação entre o pensar e o fazer, reflexo da dicotomia entre formação profissional e educação básica. Por sua vez, a perspectiva recontextualizadora, com base em Bernstein, de uma proposta de currículo integrado, como destacado por Silva (2011), aponta para deslocamento de significados, interpretações divergentes do que seja integração curricular e da multiplicidade de significados atribuídos à ideia de trabalho como princípio educativo. Entretanto, a autora acaba por defender a dicotomia elaboração/implementação das políticas curriculares ao destacar um distanciamento entre o discurso oficial e a incorporação das proposições pela escola.

Com abordagens menos centradas no poder estadocêntrico na constituição das políticas de currículo, a discussão de Ferretti (2000), para além do destaque às práticas locais de algumas redes de ensino antecipando determinações legais quanto às propostas de reestruturação do antigo Ensino Técnico, remete à ideia de discursos híbridos na constituição da reforma para educação profissional de nível técnico. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a),

apesar de destacarem conflitos e contradições na política de educação profissional, mediante programas focais e contingentes expressando (e ao mesmo tempo questionando) a disputa por hegemonia nesse campo, limitam esse processo ao campo das lutas sociais.

Embora apontem a ideia de possível descentramento estadocêntrico, discursos híbridos das propostas, conflitos e contradições, programas focais e contingentes, dentre outras, tais produções centram a integração como eixo de mudança para o ensino médio seja por meio de programas diversos seja como política curricular.

### 2.1.3 Alguns desafios para o Ensino Médio: expansão/matrículas, equívocos, financiamento.

Nesse bloco apresento três (03) das vinte e sete (27) produções que têm como foco central alguns desafios do/para o ensino médio, discutindo desde a expansão/matrículas, equívocos e questões de financiamento, por meio de Gomes (2000), Davies (2004) e Castro (2008).

Na seleção dos textos, um dos primeiros desafios se apresenta: a busca de uma identidade para o ensino médio, presente no trabalho de Castro (2008), o qual define esse nível de ensino como um “órfão de ideias”, “[...] o grau mais desengonçado; [...] um nível em crise permanente.” (CASTRO, 2008, p. 114); “está em uma encruzilhada, [...] encurralado” dentre os seus “papeis clássicos”, uma vez que precisa “[...] arredondar a formação inicial do aluno; [...] dar ao aluno uma cultura mínima nas ciências e nas humanidades; ensinar a ler e escrever, de preferência, em mais de uma língua; fixar os valores”. Para o autor, o dilema mais grave desse nível de ensino “[...] está entre preparar para o trabalho ou preparar para o superior”. Ele aponta para um paradoxo no ensino brasileiro (não só do nível médio): ao mesmo tempo em que opta por um sistema único de ensino, a identidade pretendida parece se esvaziar quando “temos PCN muito flexíveis e amplos”, e que, por isso mesmo, “não são bons guias para a maioria das escolas” (CASTRO, 2008, p.120). Aponta ainda que os problemas com o ensino médio começam com a invencível heterogeneidade e fraqueza do ensino fundamental, seguidos de um déficit crônico de professores capazes de ensinar corretamente disciplinas como a língua portuguesa e a matemática (CASTRO, 2008, p.120). Considerando o que ele chama de pior dos mundos, afirma que “temos uma escola única que não consegue oferecer aos alunos academicamente menos aptos uma educação sólida e no nível em que possam beneficiar-se dela” (CASTRO, 2008, p.123), e afirma ser “[...]”

imperativo repensar maneiras de escapar do currículo único.” (CASTRO, 2008, 124), visto que, na teoria, oferece a mesma escola para todos, e na prática, não oferece nada para ninguém, nem um ensino que preste. Considera que, ademais, ainda, discrimina os mais pobres.

A expansão do ensino médio é discutida por Gomes (2000, p.26) como “um apêndice do ensino fundamental”, em cujo trabalho a estrutura ganha centralidade; o autor questiona o que fazer frente à explosão do ensino médio, com o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os Municípios, naquele contexto, ainda não regulamentado. Questiona também quanto às proporções entre professores, prédios e equipamentos que são em grande parte comuns ao ensino fundamental e médio e a governos estaduais e municipais; dentre outros aspectos. Para ele, “ser sócio do ensino fundamental tem sido proveitoso [para o ensino médio]” (GOMES, 2000, p. 32), visto que grande parte dos prédios, assim como os equipamentos, é compartilhada pelos dois níveis de ensino em foco, sendo, entretanto, “[...] preocupante a relativa desvantagem em itens como laboratórios de ciências e de informática e bibliotecas” (GOMES, 2000, p. 31). Considera que essa “parceria” se amplia também no que se refere ao professorado, visto que “a relativa continuidade curricular e a formação comum dos professores em licenciatura plena trazem supostos ganhos de escala, que têm implicações também sobre a capacitação inicial e continuada” (GOMES, 2000, p.33). Destaca que a elevada média de alunos por turma, no noturno, possivelmente reflete em um descompasso entre a expansão da procura e dos recursos, com impacto negativo sobre a aprendizagem, para cujo fato, “[...] certamente contribui a escassez de professores habilitados” (GOMES, 2000, p. 39).

Apontando desafios quanto ao financiamento da educação, Davies (2004) também foca sua discussão na estrutura econômica mostrando que a tendência dos governos tem sido no sentido de gastar menos por aluno, apesar dos discursos oficiais de exaltação da qualidade do ensino. Aponta desafios estruturais: o privatismo direto e indireto das políticas oficiais no setor educacional com privilégios oficiais para as escolas privadas; o descumprimento da exigência constitucional de aplicação do percentual mínimo de impostos em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), bem como a pouca confiabilidade e/ou competência dos Tribunais de Contas (DAVIES, 2004, p. 158). Enquanto desafios conjunturais, o autor analisa algumas medidas do governo FHC com reflexos no financiamento da educação. Considera ser provável que a expansão do ensino médio tenha acontecido e venha a acontecer “com forte deterioração da qualidade” (DAVIES, 2004, p.167), mediante a ocupação dos espaços ociosos (no horário noturno, sobretudo) das escolas de ensino fundamental e a contratação de

profissionais da educação em regime precário, com salários baixos e decrescentes em termos reais. Ele examina o que considera perspectivas pouco animadoras de financiamento da educação no governo Lula, e, apesar das críticas a esse governo quanto à criação do Fundeb, analisa a política como um avanço em relação ao Fundef, visto que pensa a educação básica e os profissionais da educação como um todo e se baseia no critério de custos-aluno-qualidade, de acordo com o nível e modalidade de ensino.

As produções aqui destacadas operam com a ideia de centramentos, seja na busca de uma identidade (e tentativa de sua fixação) para o ensino médio (CASTRO, 2008), seja na centralidade nas questões estruturais das escolas para atender a esse nível de ensino (GOMES, 2000) ou na estrutura econômica para o financiamento da educação (DAVIES, 2004). De uma forma ou de outra, os autores conferem centralidade aos discursos oficiais, bem como demonstram visões pessimistas para os considerados desafios: parecem limitar políticas curriculares ao uso de “guias” (CASTRO, 2008), com práticas aparentemente limitadas aos laboratórios (GOMES, 2000). Apesar de apontarem questões que merecem atenção, tais como as condições de oferta do ensino e de manutenção das escolas públicas, esses trabalhos deixam de abordar, por exemplo, os espaços escolares como constituídos de processos políticos em que seus atores sociais, ao lutarem diariamente em busca dessas melhorias estruturais, produzem outras formas de ver e compreender as políticas curriculares.

#### 2.1.4 Relações de poder, juventude e violência no contexto escolar

Destaco nesse bloco três (03) publicações, dentre as vinte e sete (27), que discutem relações de poder (OLIVEIRA, 2008), escola, juventude e violência (TIGRE, 2013) e ensino médio e juventude (BARBOSA, 2009).

Com base teórica nas abordagens de Foucault, Deleuze e Certeau, a investigação de Oliveira (2008) discute categorias como relações de poder, dominação-sujeição, objetivação-subjetivação e resistência. Identifica e analisa as percepções sobre relações de poder entre professores e estudantes e de seus efeitos, no cotidiano da escola pública de ensino médio, na rede estadual de Salvador/BA. Analisa os micromecanismos específicos de ocorrência das relações de poder que expressam dominação-sujeição; e, ainda os modos de resistência do e ao poder entre os diferentes agentes da escola. Aborda mecanismos de dominação e sujeição nas práticas da escola que inviabilizam a construção de uma escola democrática. Adota como

metodologia as entrevistas e os grupos focais, e a análise de documentos oficiais. Considera que nas escolas estudadas as relações de poder são semelhantes aos tipos de relações produzidas na sociedade e se manifestam em atos objetivos (dominação-sujeição), determinados por mecanismos (técnicas) adaptativos, voltados para a dimensão subjetiva (interioridade). A autora considera que “essa perspectiva permite pensar a dominação de forma complexa e não mais estabelecida unilateralmente, e refletir sobre como os agentes escolares se enfrentam e se aliam no espaço escolar, alterando o curso das relações” (OLIVEIRA, 2008, p. 78).

Tigre (2013) estuda a temática escola, juventude e violência, investigando a violência *na, à e da* escola, examinando as relações interpessoais que nela ocorrem. Destaca a percepção do aluno (de um Ensino Médio Regular na rede pública estadual da cidade de Ponta Grossa – PR) a respeito do problema, na condição de quem a pratica, sofre ou apenas observa. Discute o que considera as formas de violência recorrentemente praticadas e sofridas pelos jovens adolescentes na escola e o que os motiva a praticar esses atos, bem como quais são as representações dos alunos acerca da instituição escolar e, particularmente, do Ensino Médio. Apresenta uma abordagem quanti-qualitativa, em perspectiva interpretativa, por meio de questionários, grupo focal e entrevista. A investigação destaca que tais ocorrências têm “como principal cenário a sala de aula, com ou sem a presença do professor, sendo que o professor é a última pessoa a quem o aluno costuma recorrer quando sofre ou presencia situações de violência” (TIGRE, 2013, p.9), o que sugere que as dinâmicas desse espaço podem estar gestando grande parte das violências que se manifestam na escola. A autora considera que a violência praticada e sofrida pelos jovens na escola tem consequências diretas sobre o processo de ensino-aprendizagem e pode ser interpretada como “uma tentativa de restaurar, ou de conquistar, o que a falta de diálogo e de argumentação não foram capazes de resolver, instituindo-se como o primeiro recurso a ser utilizado pelo agressor” (TIGRE, 2013, p.211) ou então, como único paradigma.

Barbosa (2009) aborda ensino médio e juventude na LDBEN e nas DCNEM, apontando consequências para a aprendizagem dos/das jovens na condição de estudantes desse nível de ensino. Indica a possibilidade de haver “uma intertextualidade manifesta ou constitutiva (interdiscursividade) entre os discursos normativo e acadêmico da relação entre ensino médio e juventude brasileira” (BARBOSA, 2009, p.112) nos/dos documentos selecionados. Com base na Teoria Social do Discurso, aborda metodologicamente a Análise de Discurso Crítica (ADC), de Fairclough, destacando educação, trabalho e cidadania como categorias de análise discursiva. Considera que o discurso analisado aborda temas que

apresentaram elementos ideológicos conflitantes, por vezes com uma tendência a discursos dicotômicos, em que ora se releva a estruturação de um discurso não-dito, (carregado de múltiplos significados, aberto a diferentes interpretações), ora se percebe a manutenção da visão de educação e sociedade concebida por discursos normativos anteriores, fechados à inserção de discursos historicamente dominados. Analisa a fundamentação filosófica do ensino médio, nas DCNEM. Constata que o discurso reservado ao Ensino Médio na LDB pouco se referenciou nos sujeitos escolares, centrando-se especificamente em diretrizes formativas para a organização e a oferta do ensino médio. O sujeito da escola recebeu denominação genérica de clientela, uso léxico originário do discurso econômico, em razão da tendência de relacionar o ensino médio aos processos da produção. Considera a influência do discurso do MEC em todo o país, no papel “de catalisador de ideias (quando se propõe democrático), de normatizador (quando exerce seu poder regulatório) e de disseminador (quando divulga ou financia a implementação de suas ideias)” (BARBOSA, 2009, p. 114). Destaca que o nível de aprofundamento de percepção do que considera como poder discursivo sobre o sentido do sujeito-aluno jovem do ensino médio repercute relevantemente na construção do discurso dos agentes escolares sobre esse mesmo assunto, podendo resultar em fundamentos e práticas pedagógicas insuficientes para a formação geral dos alunos.

As publicações aqui apresentadas abordam questões interessantes à compreensão de constituição de políticas de currículo, com destaque aos microcontextos das práticas escolares permeados de relações de poder. Tais relações, entretanto, são associadas às relações de causa e efeito, como apontado por Oliveira (2008), por mecanismos de dominação e sujeição presentes nas práticas da escola que inviabilizam a construção de uma escola democrática. Conforme destacado por Tigre (2013), a violência tem consequências diretas sobre o processo de ensino-aprendizagem e pode ser interpretada como uma tentativa de restaurar, ou de conquistar, o que a falta de diálogo e de argumentação não foram capazes de resolver no espaço escolar. Ou, conforme apontado por Barbosa (2009), ao entender que o discurso sobre ensino médio e juventude, prescrito em documentos oficiais, gera consequências para a aprendizagem dos/das jovens.

Geralmente entendidas como hierárquicas e verticalizadas, as relações de poder tendem a ser interpretadas como relações interpessoais, componentes comportamentais, afetivos e cognoscitivos (OLIVEIRA, 2008), centrando a ideia de enfrentamento (como no caso da violência praticada e sofrida pelos jovens na escola) no campo burocrático, em especial por meio de definição de “padrões adequados de “interação e sociabilidade”

(BARBOSA, 2009). Considero discursivamente produtivo interpretar tais questões em outras perspectivas.

## 2.2 O ensino médio noturno nas produções acadêmicas

Apresento, neste item específico, um levantamento de produções acadêmicas que têm esse nível/turno de ensino como questão principal<sup>61</sup>. A pesquisa no BDTD/CAPES foi realizada em novembro de 2013, na Área de Educação, com busca por “Ensino médio noturno” e “políticas de currículo”. Após a leitura dos resumos e das palavras-chave dos trabalhos ali disponíveis, que versam sobre Ensino Médio Noturno, fiz o filtro de dezenove (19) que discutem ou destacam, de alguma forma, questões relativas a esse nível/turno de ensino. A busca no Portal de Periódicos da CAPES se deu nos moldes daquela realizada sobre o ensino médio. Do total apresentado, destaco aqui quatro (04) produções, somando-se assim, vinte e três (23) trabalhos sobre esse item sobre o ensino médio noturno.

Meu interesse é conhecer por quais vias textos que se ocupam dessa temática traçam, de modo geral, seus objetivos e apontam encaminhamentos. Procuo problematizar os sentidos de currículo/política curricular destacando algumas considerações dos trabalhos em pauta sobre o jogo político nas políticas de currículo para esse nível/turno de ensino.

Nessa perspectiva, os vinte e três (23) trabalhos estão assim divididos/organizados: a) relação aluno trabalhador/educação e trabalho/ensino propedêutico-profissionalizante; b) processo ensino-aprendizagem e práticas pedagógicas; c) sentidos e significados do ensino médio noturno para alunos e/ou para professores; d) trajetórias de vida de alunos; e) protagonismo (juvenil e escolar). Destacam, em sua grande maioria, contextos locais em que a escola ganha espaço considerável. Têm como sujeitos das pesquisas, quando apontados, alunos e/ou seus professores do ensino médio noturno ou da EJA a ele equivalente.

### 2.2.1 Relação trabalho/educação, ensino propedêutico/profissionalizante

---

<sup>61</sup> Destes, treze (13) foram defendidos entre os anos de 2000 e 2009, e seis (6) entre 2010 e 2012; dezesseis (16) são dissertações de mestrado e três (3) teses de doutorado. Apenas dois (2) desses trabalhos retratam, em teses, questões específicas do Estado do Rio Grande do Norte, contexto loco/regional de minha tese.

Com enfoque crítico de análise, tendo a estrutura econômica e social como base de compreensão do social, a relação aluno trabalhador/educação e trabalho/ ensino propedêutico-profissionalizante ganha espaço considerável em cinco (05) dessas vinte e três (23) produções acadêmicas: Lins (2007), Moreira (2007), Zibas (2005a), Edvaldo Santos (2011), Andrade (2010).

Lins (2007) aborda o processo histórico do ensino médio, guiado pelos dispositivos legais a partir da legislação educacional brasileira (1971 a 1996), destacando que uma das faces da dualidade desse nível de ensino (propedêutico ou profissionalizante) está no noturno, que sequer é tratado de forma específica pela legislação. Aponta que a ausência de uma visão específica para esse nível/turno de ensino “além de evidenciar a visão compensatória que lhe é aplicada determina na prática o aprofundamento de desigualdades e a reprodução dessa dualidade, expressa também nas diferenciações entre ensino noturno/diurno, público/particular” (LINS, 2007, p. 118). Atenta para a existência de algum esforço em manter o chamado ensino supletivo ou a educação de jovens e adultos (EJA), de caráter ainda mais compensatório. Para ele, há que se considerar o caráter emancipatório da educação.

Moreira (2007) apresenta uma breve análise histórico-social da educação profissional, confrontando a abordagem teórica com a efetivação da práxis de uma escola média noturna e de um curso básico profissional. Realiza sua pesquisa com base em entrevistas, documentos analisados e contexto observado, buscando compreender o paradoxo entre teoria e prática nas condições histórico-sociais que para ele, parcialmente, ainda determinam a educação do país. Aponta ainda para o paradoxo entre uma educação para a cidadania e uma para o mercado, para a produção, formando apenas consumidores. Para ele, esses fatores têm fortes reflexos nas políticas públicas para a educação e para o trabalho de uma forma geral, as quais precisam sempre de novas análises e decisões. Para o autor (Moreira, 2007), não se trata mais de uma educação profissional simplesmente para tirar o menor ou o jovem da rua, mas de preparar as pessoas para o exercício da cidadania e para o trabalho (função central da então nova política para a educação profissional), em condições de influenciar o mundo do trabalho e de modificá-lo, pelo exercício de um trabalho profissional competente. Afirma também que só tem sentido a existência de uma escola profissional ou similar se os seus alunos desenvolvem competências profissionais.

Edvaldo Santos (2011) aborda o ensino médio regular noturno e apresenta denúncias quanto ao que entende como as determinações impostas pelo capital, refletidas dialeticamente no contexto de uma sociedade de classes, com investigação no aluno do noturno na condição de trabalhador, destacando suas lutas para conciliar estudo e trabalho, dificuldades e ameaças



sofridas. Discute, em vertente histórico-materialista, o descompasso entre a realidade do aluno trabalhador e o ensino noturno a ele ministrado. Destaca ainda o que chama de “agudização nas variadas reformas do ensino médio” (SANTOS, 2011, p.7) do dualismo entre a formação geral e a formação para o trabalho; as condições de trabalho (ensino e aprendizagem) do professor e do aluno no ensino médio regular noturno permanecem significativamente precárias apesar do discurso oficial. Para o autor, esse aluno não encontra na escola que frequenta as possibilidades e as condições de aprendizagem. A escola é apresentada como refém de toda trama então estruturada de manutenção da ordem do capital. Esse autor também aponta que o ensino médio noturno atende às exigências do modelo capitalista, distanciando-se decisivamente de uma escola que eleva o ser humano nas suas mais variadas potencialidades. Considera, por fim, que temos uma educação escolar para a classe trabalhadora, com ensino e aprendizagens de baixa qualidade, fruto de suas precárias condições de funcionamento. Defende haver a possibilidade de uma escola que atenda a classe trabalhadora em seus mais variados anseios somente quando essa classe romper com a sua condição de explorada; quando a escola oferecer instrumentos (planejados e produzidos) que possibilitem ao estudante trabalhador desvendar a realidade social existente.

Zibas (2005a) denuncia a aposta na “diuturnização” do ensino médio regular, como forma de incentivo para que alunos mais velhos optassem/optem por cursos supletivos, na tentativa de ignorar o caráter predominantemente noturno das redes estaduais de ensino médio. Para essa autora, as contradições do processo da reforma apontam para a definição dos limites da construção de políticas democráticas para o ensino médio, a saber: a possibilidade de um financiamento estável desse nível de ensino médio por meio do FUNDEB; uma aproximação a antigas bandeiras progressistas, em paralelo com concessões à dualidade estrutural conservadora e à pedagogia das competências; a possibilidade de uma discriminação positiva dirigida ao ensino noturno; a acentuação da “cultura da avaliação”, com maiores gastos na área (ZIBAS, 2005a, p. 1084). Defende o caráter diferenciado desse nível/turno de ensino, característica central da proposta curricular objeto de minha investigação. A autora aponta para a omissão de documentos oficiais (LDB, PNE) quanto a esse caráter da diferenciação, “não sugerindo qualquer abordagem que pudesse compensar a maior complexidade dos problemas enfrentados pela escola noturna” (ZIBAS, 2005a, p. 1074). Apesar de sua discussão estar mais centrada em aspectos de ordem estrutural como a relação expansão/matricula, condições de funcionamento, dentre outros aspectos, o texto aponta que o discurso do diferenciado para o ensino médio noturno não se constitui como política do governo, nem é de agora. Destaca também o atendimento das peculiaridades do

ensino noturno enquanto uma das perspectivas do ensino médio no Governo Lula, a partir de 2003. Para a autora, o indício de um novo enfoque já se apresentava na encomenda feita pelo MEC a pesquisadores da USP de um levantamento e análise de experiências referentes aos cursos médios noturnos, regulares.

Andrade (2010) aborda a relação entre a formação geral e o mundo do trabalho, na perspectiva de alunos que cursam esse nível/turno de ensino. Destaca como eles relacionam o conhecimento com a preparação para o mundo do trabalho, quais suas expectativas em relação ao conhecimento escolar adquirido e sua preparação para o trabalho, e como significam o ensino. Analisa o papel que a escola tem como formadora de cidadãos reflexivos e críticos, na perspectiva de que os alunos compreendam o modo como estão sendo direcionados os conteúdos e sua relação com o trabalho. Entende o projeto político pedagógico escolar “como processo de mudança capaz de propiciar uma ponte de sustentação para o desempenho e desenvolvimento ensino-aprendizagem dos alunos do ensino médio noturno” (ANDRADE, 2010, p.32). A autora destaca que a crescente procura de alunos por esse nível/turno na escola investigada pode ser explicada por fatores de ordem econômica ou por ausência de oferta desse nível de ensino no diurno, como ocorre na escola estudada, e por tratar-se de um público mais maduro. Considera a necessidade de reflexões quanto às especificidades desse nível de ensino “no sentido de que se produza uma identidade para o noturno que signifique e garanta a formação de alunos capazes de resolver seus problemas” (ANDRADE, 2010, p. 37) e intervir no meio em que estão inseridos. Para ela, o aluno do noturno se evade do ambiente escolar muitas vezes pelas condições de trabalho, ao mesmo tempo em que muitos dos evadidos, quando retornam à escola para estudar nesse mesmo período, geralmente o fazem pelas mesmas condições, em busca de qualificação, fazendo-se urgente uma revisão de conceitos por parte da escola a respeito deste grupo social que procura conciliar estudo e trabalho.

Alguns dos trabalhos aqui apontados apresentam discussões que possibilitam desconstruir discursos em torno do ensino noturno, dentre eles o do perfil do aluno centrado no trabalhador e o da visão de senso comum estritamente negativa quanto ao ensino por ele/nele ofertado. Lins (2007) destaca que estudos (então) recentes sobre o perfil e as características desses alunos consideram elementos como suas idades e interesses diversos quanto à escolha por esse turno de ensino, para além da categoria genérica de adulto trabalhador, como acontecia em estudos realizados há alguns anos atrás. Lins (2007) e Zibas (2005a) apontam silenciamentos e diferenciações entre ensino noturno/diurno

Entretanto alguns de seus autores parecem ser dependentes de conclusões já pré-estabelecidas na matriz teórica escolhida. Nessa perspectiva, homogeneizam as escolas deixando de destacar suas especificidades, diferenças, possibilidades de escape, etc. Ao defender, por exemplo, que uma escola profissional ou similar só tem sentido se os seus alunos desenvolvem competências profissionais, Moreira (2007) tende a desconsiderar os sujeitos sociais como envoltos em lutas por significação nesses espaços. Edvaldo Santos (2011) limita a ideia de aluno do noturno na condição de trabalhador, além de compreender a escola como refém de toda trama então estruturada de manutenção da ordem do capital. A defesa de que a classe trabalhadora só terá uma escola que atenda aos seus anseios quando essa classe romper com a sua condição de explorada parece gerar uma condição de causa e efeito que contradiz as perspectivas de constituição política, em especial as curriculares.

### 2.2.2 Processo ensino-aprendizagem e práticas pedagógicas

Três (03) dessas vinte e três (23) produções acadêmicas abordam questões referentes às práticas pedagógicas: Pegoraro (2012), Costa Neto (2009) e Vieira (2011).

Pegoraro (2012) investiga, por meio de uma pesquisa quanti-qualitativa de caráter descritivo, a concepção de professores e de alunos de uma turma do ensino médio noturno quanto aos desafios por eles enfrentados nos processos do ensino e da aprendizagem. Analisa categorias como a formação dos professores, as relações existentes entre o ensino médio e o mundo do trabalho, os sentidos atribuídos ao ensino médio noturno, o abandono escolar e o desenvolvimento de processos do ensino e da aprendizagem. Aponta que tais processos necessitam ser considerados sob os diferentes fatores inter e extraescolares que os influenciam. Destaca a importância de uma formação continuada aos professores, a fim de proporcionar subsídios teóricos e práticos em relação à prática educativa. Constata que os alunos sabem da importância do estudo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, os quais apontam o cansaço (proveniente da jornada de trabalho) e as práticas pedagógicas e metodologias utilizadas pelos professores como interferências no desenvolvimento da aprendizagem, e em sua permanência na escola.

A investigação etnográfica de Costa Neto (2009), aponta para dificuldades que alunos (de uma periferia mato-grossense) enfrentam em acompanhar o conteúdo das disciplinas escolares. A turma de alunos investigada faz parte de um ensino médio “emergencial”,

mantido por convênio entre Estado e Município para atender ao que ele chama de “demanda flutuante” de jovens e adultos trabalhadores, estudantes no período noturno. O autor compreende currículo como processo de socialização e cultura escolar (sistema curricular) construído em diferentes aspectos: subjetivo, pedagógico-metodológico, cultural, estético, social, político, econômico, legislativo, administrativo, etc. Destaca a “solução econômica” por trás do ensino médio “emergencial”; a descrença na ação política comunitária e o recurso à intervenção violenta como uma praxe recorrente (COSTA NETO, 2009, grifos do autor). Considera que o processo de democratização na escola investigada dá sinais de estagnação e de uma virada conservadora antidemocrática. O processo de socialização-escolar marginalizadora dos alunos do ensino médio noturno cumpre, segundo o autor, uma função social coerente na dinâmica do retrocesso.

Vieira (2011) aborda práticas culturais em práticas pedagógicas. Discute uma educação baseada no multiculturalismo crítico sob a ótica da interculturalidade em uma turma de EJA no ensino médio supletivo noturno. Aponta que a educação intercultural não parece ser uma prática conhecida pelos (as) professores (as). Considera que a interculturalidade na EJA contribui na construção de identidades como provisórias e híbridas, exigindo novos olhares sobre currículos e práticas pedagógicas. Sugere caminhos de renovação para a EJA de ensino médio, partindo do princípio que a educação intercultural é capaz de trazer múltiplos benefícios para esta realidade.

As práticas pedagógicas destacadas em algumas dessas publicações parecem limitar-se às metodologias utilizadas pelos professores. Em alguns casos são tidas como fatores que dificultam bem mais que possibilitam a aprendizagem dos alunos. Pensar assim limita o potencial político da ação docente a um fazer prático, além do que atribui a tais práticas caráter conservador, conforme apontado por Costa Neto (2009). Considero produtiva a abordagem da interculturalidade na desconstrução de identidades fixas feita por Vieira (2011), que possibilita pensar a cultura da diferença a partir do multiculturalismo. Defendo, entretanto, que processos ensino-aprendizagem e práticas pedagógicas podem e precisam ser discutidas como produções políticas que constituem políticas de currículo.

### 2.2.3 Entre sentidos e significados do/sobre o ensino médio noturno

Oito (08) das vinte e três (23) produções acadêmicas abordam sentidos e significados do ensino médio noturno. Alguns deles valorizam/consideram o papel do aluno, seja por meio do discurso de professores, quanto à construção da atividade do seu aluno (GIORDANI, 2006) seja por meio do olhar do aluno sobre si e/ou sobre a escola (SEMERARO, 2005), (COSTA, 2008), (SANTOS, 2010), (SILVINO, 2009). Carril (2005) investiga o perfil do aluno. Krawczyk (2011) aborda situações vividas por alunos/trabalhadores, em discussões que apontam para a busca de uma identidade para o ensino médio. Gomes e Carnielli (2003) discutem vantagens e desvantagens entre o ensino regular noturno e a EJA de ensino médio.

Giordani (2006) aborda, com base na Teoria Psicológica Sócio-Histórica, o sentido e o significado do ensino médio noturno na construção da atividade do aluno. Destaca o que considera convergências entre os significados sociais do ensino médio noturno e os sentidos pessoais construídos pelos alunos e os que orientam sua atividade, que os identificam como trabalhadores que enfrentam dificuldades em suas atividades no ensino médio noturno. Para o autor, os professores significam o noturno quanto a "aluno" e "educação" a partir de construções feitas sobre o ensino médio diurno. Destaca que as falas dos alunos denotam valorização da educação escolar, contrariando sentidos dos professores quanto à tal valorização; também apontam como inadequado o ensino que recebem. Giordani (2006) considera que a escola noturna não é favorável ao aluno trabalhador, pois embora lhe proporcione uma certificação de conclusão de curso, deixa de oferecer um conhecimento que lhe permita desenvolver mudanças psíquicas superiores, necessárias à transformação da realidade em que está inserido. Considera também que o conteúdo que se ensina ao aluno trabalhador do noturno nunca ocupou as políticas voltadas para esse público. Concordo com esse autor que a simples exigência da lei não garante a mudança pretendida. Discordo, porém, de sua afirmação de que as (precárias) condições da escola, assim como o (des) preparo dos professores e a (má) formação do aluno por ele considerado trabalhador sejam os limites dessa garantia no ensino médio noturno.

O trabalho de Santos (2010) também tem como base teórica a Psicologia Sócio-Histórica (Leontiev), com foco nos sentidos produzidos sobre a escolarização na constituição da identidade dos alunos do ensino médio noturno. Discute a juventude como uma construção histórica, a sua compreensão como grupo social, bem como a participação político-social dos jovens, sua escolarização e identidades. Aborda o processo de socialização e a concepção psicossocial de identidade, entendendo identidade como fenômeno que agrupa ideias de permanência, de manutenção, de movimento e dinamicidade; um processo em construção. Aponta que os alunos do ensino médio noturno encontram informações e condições pré-

existentes a eles, no contato com as significações construídas historicamente, produzem sentidos pessoais e constroem suas identidades. Santos (2010) afirma que os sentidos produzidos pelos alunos em relação ao professor estão articulados com a significação social construída historicamente a respeito do que seja esse personagem social e que, embora reconheçam e critiquem a má atuação de alguns, revelam a importância da participação docente na construção dos seus modos de ser. Quanto aos sentidos atribuídos à escolarização apresentam a escola como único caminho viável para operar mudanças sutis que os levarão à transformação, através do processo de autodeterminação, sinalizando possibilidades de constituição de uma identidade que se caracterize pela autonomia.

Semeraro (2005) destaca a constituição desse nível/turno de ensino no Brasil enquanto espaço de negação dos saberes dos sujeitos que o frequentam. Considera diferentes características de seus estudantes, bem como suas expectativas em relação à escola. Identifica, na tentativa de reverter um quadro de silenciamento sobre tais características e expectativas, como os alunos significam “estar na escola”. Para a autora, a escola precisa considerar os anseios desses estudantes para que se sintam ali contemplados, e que este seja verdadeiramente um espaço de promoção da inserção social. Com base na escola unitária de Gramsci compreende a escola como local de reflexão para o resgate da condição do homem enquanto síntese das múltiplas determinações históricas. Defende que o conhecimento, repleto de verdades igualmente históricas, possibilita a estudantes e professores do curso noturno o rompimento com a condição de meros objetos de exploração imposta pelo sistema capitalista, bem como sua transformação em sujeitos capazes de lutar por uma sociedade justa e igualitária. Entende o currículo como espaço de luta, de organização, de construção coletiva, que deve provocar uma revisão das formas de organização e funcionamento de toda escola. Um currículo que dê visibilidade às identidades e subjetividades. Conclui que os estudantes veem esse nível/turno de ensino menos como um mecanismo de mobilidade social e mais como um instrumento para chegar a outro patamar onde se possa construir um futuro melhor. Defende estes jovens como sujeitos diferenciados, inseridos em realidades sociais diversas e por isso construtores de diferentes expectativas em relação aquilo que se quer da escola.

Para Costa (2008), a educação é vista como direito, requisito essencial para o acesso a melhores condições de vida, trabalho, lazer e cultura. A escola representa a possibilidade de credenciá-los, por meio de um “diploma”, para um trabalho melhor no futuro. Em um trabalho que investiga as expectativas de estudantes do Ensino Médio noturno de EJA de uma escola estadual (RS), em relação à escola, essa autora discute a juventude como uma construção histórica, como grupo social. Investiga a participação político-social dos jovens,

sua escolarização e identidades. Constatou que os jovens da EJA: reconhecem a escola como espaço privilegiado de formação; concebem a educação como um direito, um campo valioso e um requisito essencial para o acesso a melhores condições de vida, trabalho, lazer e cultura; procuram a escola como forma de “melhorar a vida” por meio de um trabalho melhor remunerado e, também, como espaço propício a situações de afirmação de identidade, na realização de suas expectativas de desenvolvimento profissional e social.

Silvino (2009) estuda a relação juventude/escola em uma turma (de ensino médio noturno) considerada pela equipe docente como de “maus” alunos, preguiçosos, difíceis e indisciplinados. Destaca a organização desses alunos em grupos, cujas identidades e estigmas que carregavam interferiam na relação que eles estabeleciam com a escola, com seus professores e na construção da imagem que tinham de si. Aponta como um dos fatores para tal estigma o fato dos alunos não corresponderem, ou se distanciarem, ao modelo de aluno ideal pregado pela escola: obediente, estudioso, dedicado e disciplinado; seja porque não tinham sido familiarizados com as regras escolares desde a infância ou por não conseguirem dar sentido próprio ao espaço escolar, que exige certos hábitos e disciplina. Constatou que o grupo, muitas vezes, apresenta uma força formadora maior do que a força da própria escola como espaço formador dos sujeitos. Com foco na sociologia da educação, tendo como base autores como Dubet, Perrenoud, Spósito dentre outros, sua investigação discute sobre identidade social e identidade pessoal, sendo essa última tida como traços e características que o sujeito reconhece como dele e que o faz único. A autora considera que por meio da identidade pessoal o sujeito pode manipular o estigma, reconhecer as suas características e procurar meios de exaltá-las ou encobri-las, de forma a tirar proveito de uma situação na qual poderia ser estigmatizado. Investiga o sentido que a escola tem na vida desses alunos, situação em que cada grupo tinha configuração e comportamentos que os identificavam e diferenciavam naquele espaço. Destaca a complexidade da sala de aula frente a tais questões. Analisa que, para os alunos pesquisados, a escola apresenta uma dimensão instrumental, cujo propósito de estudar se concretiza na aquisição da certificação, objetivo considerado importante para uma possível melhoria do futuro; a frequência escolar cotidiana é valorizada, principalmente, pela dimensão do encontro com os amigos; e a relação com os professores interfere diretamente no processo de aprendizagem.

Também investigando o perfil do aluno do ensino noturno em uma cidade paulista, no período 2000 a 2004, Carril (2005) considera que esses alunos eram mais jovens, nem todos trabalhadores, buscavam a escola como possibilidade de ingressar e/ou permanecer no mundo do trabalho, assim como espaço de construção de sociabilidade. Constatou, ainda, que os

alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), estão mais satisfeitos com a escola do que aqueles que estão no Ensino Regular, sinalizando que uma nova organização curricular se faz necessária para atender ao perfil e expectativa dos alunos do ensino médio.

Gomes e Carnielli (2003) discutem vantagens e desvantagens entre o ensino regular noturno e a EJA de ensino médio; os autores ouvem os alunos, questionando, nesse caso, o que os levaria a preferirem, em numerosas situações, o ensino regular noturno à EJA, apesar das vantagens desta última em termos de duração e flexibilidade. Defendem a ideia de que “a educação de adultos tem valores precários por eles serem menos aceitáveis por uma parte da população”, vista como educação de segunda oportunidade, para alunos fora da faixa etária, (GOMES; CARNIELLI, 2003, p. 50), como menos estruturada, de ensino não compulsório. Analisam ainda que a “[...] precariedade de valores resulta num grau de legitimidade mais baixo que o do ensino regular, numa posição relativamente marginal no âmbito da organização, na maior dificuldade de obter recursos e na elevada vulnerabilidade a cortes orçamentários.” (GOMES; CARNIELLI, 2003, p. 50). Apontam para a estratificação das oportunidades educacionais, em que modalidades diferentes têm custos e benefícios diversos. Consideram que, apesar dos temores, “o ensino regular noturno ainda é uma área de amplas dimensões e alta atração, ao passo que a EJA, pelas dificuldades que tem vivido, constitui uma alternativa negligenciada de democratização educacional” (GOMES; CARNIELLI, 2003, p.48).

Krawczyk (2011) aborda situações vividas por alunos/trabalhadores, em discussões que apontam para a busca de uma identidade para o ensino médio. Quanto ao sentido da escola para os estudantes, destaca o vínculo entre a integração escolar do aluno à sua identificação com os professores, tentando desconstruir a ideia de que esses jovens são motivados, na escola, apenas pelas possibilidades de conseguirem trabalho. Para ela, este é um argumento um tanto frágil diante da sombra do desemprego, visto que “são muito reduzidas às possibilidades de ascensão e de mobilidade social pela escola” (KRAWCZYK, 2011, p. 756). Krawczyk destaca que a escolha pelo noturno nem sempre se reduz aos alunos trabalhadores. Muitos jovens, ainda que não trabalhem, deixam em aberto a possibilidade de cursar esse turno, porque necessitam de certa independência ou precisam sentir-se úteis para a família, motivação bastante incentivada pela importância que adquire o consumo nas relações sociais. Também porque o clima escolar do noturno é mais atraente para o jovem. Evidencia que o específico do ensino médio noturno, na maioria das vezes, se reduz a uma adaptação no planejamento dos professores, implicando menos atividades e conteúdos de ensino, além do funcionamento precário e parcial dos espaços escolares. Sua pesquisa (KRAWCZYK, 2011,



p.764) revela, pela investigação das situações então referidas, que o estudante do curso noturno sai prejudicado, seja pelo aligeiramento do curso seja pela negação de sua singularidade. Para ela, em ambos os casos os professores vivenciam um sentimento de frustração.

Os trabalhos então destacados, apesar de proporcionar leituras que apontam para possíveis desconstruções de discursos em torno do ensino noturno, têm, em sua maioria, base em perspectivas teóricas no campo da psicologia ou da sociologia, diferentemente das questões que eu pretendo apontar ao longo desta tese quanto aos processos de identificações de alunos desse nível/turno de ensino. Nessa abordagem, significantes como juventude, autonomia, dentre outros, parecem limitar-se à ideia de construção histórica, geralmente associados à fixação de identidades (SANTOS, 2010). A ideia de identidade fixa (do jovem enquanto aluno, trabalhador, dentre outras) parece condicionar o sujeito que pode manipular o estigma, reconhecer as suas características e procurar meios de exaltá-las ou encobri-las, desconsiderando contingências e precariedades no processo de diferir desses atores sociais.

#### 2.2.4 Trajetórias de vida de alunos do ensino médio noturno

As trajetórias de vida de alunos do ensino médio noturno são temas centrais em cinco (05) das vinte e três produções, sejam vivenciadas em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) seja em turmas de ensino regular, por meio dos trabalhos de Silva (2005), Nunes (2010), Sousa e Oliveira (2008), Nascimento (2008) e Marun (2008).

Suely Silva (2005) discute implicações da escolarização básica da EJA em nível médio, quando tardia, ofertada no noturno. Recorre às categorias trabalho (Marx) e escola unitária (Gramsci) na abordagem sobre programas emergenciais e compensatórios. Aborda a relação educador/estudante/conhecimento. Considera que os professores, na maioria das vezes, são levados pela emoção, vencidos pelos argumentos dos alunos que são carregados de autopiedade quanto às suas condições de trabalhadores. Com base em Gramsci, relaciona beneficência e paternalismo como contrários à democracia (SILVA, 2005, p. 115). Aponta algumas representações que os alunos da EJA fazem de si, nas quais o trabalho é incorporado como sinônimo de sofrimento; o fato de serem trabalhadores é utilizado como artifícios por muitos deles para terem exigências escolares minimizadas, prazos alongados e atividades facilitadas. A autora (Silva, 2005) destaca algumas marcas nas trajetórias de vida desses

alunos: muito sacrifício financeiro; sonhos e desejos perdidos; estudos interrompidos e de constante reprovação escolar; autculpa pelo fracasso ou atraso escolar. Para ela, a escola analisa tal escolaridade como aligeirada, superficial, ineficaz e descontínua pouco contribuindo para a ocupação desses alunos no mercado de trabalho. Defende que políticas compensatórias são paternalistas, geram ações pontuais e se destinam a objetivos e clientela específicos, não preparando a classe trabalhadora para o mercado de trabalho, que tem inserção limitada no campo social e no trabalho, tornando-os ‘cidadãos de segunda classe’, carregando o estigma de “menos capazes” (SILVA, 2005, p. 77, grifos da autora).

Nascimento (2008) estuda sobre juventudes contemporâneas (condição juvenil), enquanto processos de individuação (sujeitos individuais e coletivos,) e experiências (socioculturais, em redes de pertencimentos) vividas, narradas por oito jovens urbanos, estudante do ensino médio noturno. Sua discussão se baseia em uma abordagem epistemológica que privilegia os processos subjetivos da memória e suas relações com narrativa e identidades. Entende a categoria juventude como uma construção social que apresenta uma diversidade de dimensões. Aponta que os professores reconhecem a grande diversidade cultural dos (as) alunos (as) da EJA, apesar de que esta realidade não parece ser referência para pensar suas práticas pedagógicas e a seleção do currículo. Destaca que a reversibilidade das escolhas dos jovens (seja nas experiências com relação ao mundo do trabalho, seja aquelas relacionadas ao estudo e atividades culturais juvenis) é operada nos seus diversos itinerários de vida, em que muitas de suas experiências são pontuadas por escolhas de curto prazo, mutáveis e cambiáveis por alternativas que se apresentam como melhores no tempo presente.

Nunes (2010) analisa a permanência e aprovação de jovens e adultos no ensino médio estadual regular noturno. Trata sobre estudantes-trabalhadores e trabalhadores-estudantes, egressos de um curso em equivalência ao ensino fundamental na modalidade de EJA, que descrevem seus percursos de vida e trajetórias escolares como repletos de rupturas, dificuldades, sacrifícios e realizações. Destaca que entre a trajetória de vida de cada estudante e sua trajetória escolar de permanência e certificação, há relações de entrelaçamento e interdependência de múltiplos sentidos e significados, condição e situação social, estabelecendo, em cada caso, uma configuração específica de fatores e disposições. Essas configurações quando analisadas em conjunto apresentam elementos definidos tanto pela unidade quanto pela heterogeneidade de significados e práticas.

Também discutindo sobre trajetórias de vida desses alunos, consideradas como acidentadas por abandonos e retornos reiterativos à escola, Marun (2008) aponta que nada é

feito no sentido de verificar e dar encaminhamentos para alunos que reiteradamente se evadem e retornam às escolas. Destaca que, para os alunos investigados, a escola é uma coisa “à parte” e nada tem a ver com o que acontece “lá fora”. Para as professoras, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Discute com base em teorias sociológicas críticas (tendo como foco abordagens de Bourdieu), com vistas a um desvelamento de mecanismos inconscientes que a escola põe em ação. Considera que tanto as expectativas quanto o destino social de alunos que apresentaram, em sua investigação, abandonos e retornos reiterativos à escola parecem muito mais marcados pela posição social de origem do que pelo grau de escolaridade alcançado; os alunos incorporaram a perspectiva de que as dificuldades encontradas na escolarização dizem muito mais respeito a si próprios do que aos processos de ensino.

Sousa e Oliveira (2008) apresentam resultados de uma pesquisa nacional desenvolvida em oito estados de todas as regiões do país (MS, MG, PA, PB, RN, RS, SC e SP), que trata dos alunos do ensino médio noturno e das finalidades, controvérsias e desafios que se apresentam para essa etapa e turno de ensino. O material foi coletado por meio de aproximadamente dez mil entrevistas com professores, alunos e diretores de escolas que ofereciam ensino médio noturno. Esses autores destacam diferenciações que se evidenciaram acerca da clientela do ensino noturno, dentre elas a de alunos que têm no estudo sua principal atividade/responsabilidade e aqueles que, antes de serem estudantes, são trabalhadores ou buscam, de imediato, ingressar no mercado de trabalho. Dessa diferenciação, foram apontados alguns relatos de profissionais das escolas, sobre a necessidade de compreensão por parte dos professores quanto aos vínculos frágeis que trabalhadores-estudantes usualmente estabelecem com o processo de escolarização. Para os autores, “essa interpretação tende a gerar por parte da equipe escolar, propostas e práticas de ensino ‘menos exigentes’” (SOUSA; OLIVEIRA, 2008, p.55, grifos dos autores) como exemplo, a entrada facilitada dos alunos fora do horário das aulas, aceitando-se seus atrasos. Apontam para uma desconsideração por parte das escolas de especificidades da realidade de vida dos alunos trabalhadores, destacando diferenças na trajetória escolar desses alunos: parte deles continua seus estudos, sem interrupção (mesmo que com reprovações anteriores), e outros acabam retornando à escola, já por eles abandonada, em diferentes momentos do processo de escolarização. Sousa e Oliveira (2008) consideram que a escola parece constituir, para todos os alunos, para além de um espaço de ensino, um espaço cultural e social. Na maioria das vezes, é o único e/ou principal espaço público de acesso à informação e à cultura sistematizada. Os dados apontados na referida

pesquisa apontam para o que se considera um estado de isolamento cultural em que vive a maioria, em que a escola cumpre importante papel formativo mesmo com suas precariedades.

Associar precárias condições de vida dos alunos do ensino médio noturno ao seu processo (considerado unicamente de fracasso) escolar, definindo-lhe identidades fixas como ‘cidadãos de segunda classe’ ou “menos capazes”, conforme destacado em algumas dessas produções (SILVA, 2005), acaba por limitar perspectivas de ações políticas desses alunos enquanto atores sociais. Limita, também, ações políticas da escola, quando se considera que ela nada faz no sentido de verificar e dar encaminhamentos para alunos que reiteradamente se evadem e retornam às escolas (MARUN, 2008), em uma ideia de que a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima.

#### 2.2.5 Protagonismos juvenil e escolar em produções loco/regionais

Das vinte e três produções (23) aqui destacadas, apenas duas (02) tratam de estudos realizados no RN, sendo a de Guedes (2007) e a de Bormann (2012), com destaques para a noção de protagonismo. Guedes (2007) estuda o protagonismo juvenil na escola de ensino médio noturno nesse Estado. Discute que a proposição do protagonismo juvenil via empoderamento tem um espaço favorável no âmbito do ensino médio, nível em que se encontra a maioria dos jovens. Destaca que a concepção de empoderamento juvenil, proposta pelos organismos multilaterais com a intenção de mobilizar os jovens pobres em ações de combate à pobreza nos países em vias de desenvolvimento, esconde as possibilidades de ações estudantis coletivas, que propiciem a intervenção sociopolítica desse aluno, e o deixa com função apenas homologatória. Defende a gestão democrática, com ênfase no processo participativo, como a principal determinação para o protagonismo estudantil coletivo. Considera haver necessidade de contribuir para discussões sobre a participação política dos jovens no ensino médio noturno. Defende a participação do aluno na elaboração e na concretização das atividades escolares. Considera ainda que os entraves e as dificuldades inerentes ao ensino médio público noturno apontam para possibilidades concretas de um protagonismo estudantil coletivo, formando-se novos espaços de democratização de ideias. Embora defenda o protagonismo como ação que contribui para discussões sobre a participação política dos jovens no ensino médio noturno, a perspectiva adotada por Guedes

parece limitar-se ao determinismo e ao processo político da participação juvenil enquanto atores sociais.

Bormann (2012) analisa a Proposta Curricular do Ensino Médio Noturno (EMN) do RN, política curricular objeto de minha investigação. Aponta para o protagonismo de uma escola em processos de discussão para o desenvolvimento de elaboração da referida política. Defende a escola unitária de Gramsci como ideal para preparar o homem para o exercício da cidadania e para ser dirigente, o que implica, para a autora, um currículo fundamentado no conhecimento técnico e em noções científicas aplicadas à indústria. Fundamenta o currículo em perspectiva crítica, com base em estudos de Sacristán, Apple e de Bourdieu; e formação e profissionalização docente, na perspectiva de Ramalho, Núñez e Gauthier (2004). Utiliza a Análise de Conteúdo (Bardin) para sistematizar dados da pesquisa. Considera que esse nível/turno de ensino não pode ser pensado como continuidade do ensino regular diurno. Defende a necessidade de um projeto que considere as necessidades do trabalhador estudante, com uma estrutura formativa diferenciada (currículo, conteúdos, metas, entre outros) que reflita os interesses dos envolvidos, sem ser uma mera repetição da escola diurna. Aponta a referida proposta curricular como uma possível política estadual em expansão desde 2007. Considera que a proposta para o Ensino Médio Noturno apresenta-se como elemento de mudança, promotora de interação.

Embora não apontando o seu potencial na constituição de políticas curriculares, e apesar de utilizar uma perspectiva diferente da que assumo para a análise da política, considero tal publicação como importante para a minha investigação. Pretendo ir além, na tentativa de entender como se constrói o sentido de diferencial da política de curricular para atendimento ao ensino médio noturno no RN.

### **2.3 A escola e o aluno do noturno: desconstruindo discursos**

Considero que apesar de parte considerável das produções aqui destacadas apontarem para centramentos e ideias de identidades fixas algumas delas possibilitam desconstruir discursos sobre a escola e o aluno do noturno. Semeraro (2005) chama atenção, por exemplo, para equívocos graves quando se considera os estudantes do ensino médio noturno apenas como trabalhadores empregados. Em sua investigação, dentre 144 estudantes partícipes, 88 (61%) eram trabalhadores, enquanto 56 estudantes (39%) não trabalhavam. Destaca que nem

todos os estudantes do noturno são trabalhadores, muitos não trabalham, outros nunca trabalharam.

A turma de alunos pesquisada por Silvino (2009), por exemplo, era formada por alunos com um perfil bem diferente das outras turmas do noturno da mesma escola: não havia alunos adultos; mais da metade apresentava, apesar de percursos escolares acidentados, um perfil de turma regular, em faixa etária indicada para a segunda série do ensino médio. Essa autora destaca que o contexto do período noturno das escolas tem se modificado um pouco. Seu público é, em sua maioria, constituído de jovens. Deixou de ser frequentado apenas por alunos adultos que decidem voltar a estudar, mas também, por jovens alunos que não pararam de estudar, que não se encontram fora da faixa etária e que, por vezes, precisam trabalhar durante o dia para ajudar no sustento da casa ou de suas necessidades. Por esta razão, não podem estudar no período diurno. Tais características acabam gerando conflitos escolares, tendo em vista que os objetivos desses alunos se distanciam um pouco dos objetivos dos alunos adultos, buscando na escola um espaço onde possam aliar as regras e o lazer.

A abordagem de Krawczyk (2011) descentraliza o discurso da identidade em torno do aluno do noturno como sendo especificamente trabalhador, destacando o vínculo entre a integração escolar do aluno à sua identificação com os professores, tentando desconstruir a ideia de que esses jovens são motivados, na escola, apenas pelas possibilidades de conseguirem trabalho. Também considero os destaques apontados por Sousa e Oliveira (2008) quanto às diferenciações acerca da clientela do ensino noturno, dentre elas a de alunos que têm no estudo sua principal atividade/responsabilidade e aqueles que, antes de serem estudantes, são trabalhadores ou buscam, de imediato, ingressar no mercado de trabalho.

Uma outra questão que vale ser destacada nos trabalhos em pauta diz respeito à valorização da escola, em especial pelos próprios alunos. Para os sujeitos investigados por Semeraro (2005), a escola é vista como um espaço de sociabilidade, de possibilidades de contatos sociais, de divertimento, de descanso e afastamento do trabalho, valorização social e espaço de proteção adulta. Esses alunos são motivados a estar no espaço escolar muito mais do que a busca pela qualificação para o trabalho ou inserção no ensino superior. Muitos deles procuram o ensino noturno por terem avançado na idade, depois de sucessivas reprovações, ou mesmo por terem tido suas trajetórias escolares interrompidas. Os alunos investigados por Santos (2010) atribuem sentidos à escola como caminho viável para operar mudanças sutis que os levarão à transformação, na constituição de uma identidade que se caracterize pela autonomia.

Silvino (2009) aponta a escola com espaço garantido aos jovens para encontros de amigos e conversas. Essas finalidades, muitas vezes, tornam-se prioridade em detrimento das aulas e dos estudos. Nesse sentido, a sociabilidade permite transformar aquele ambiente (considerado pelo autor como) árido num lugar de prazer e diversão, aliviando, assim, o sacrifício de terem de ir à escola todos os dias.

A partir das leituras das publicações de periódicos, teses e dissertações sobre o ensino médio no Brasil e suas especificidades no noturno, destaco como tentativa de um fechamento para esse capítulo que parte desses estudos tende a apontar pesquisas sobre política curricular centradas no Estado ou limitadas à produção de documentos oficiais. Tais pesquisas, ainda que permitam visibilizar certos aspectos como denúncias, silenciamentos, significações diversas, impedem entender processos políticos em torno da constituição de propostas/políticas curriculares, descentramento de sujeitos, bem como processos identitários nessa constituição. Tendem a fixar identidades para os atores sociais, em especial os professores e alunos, limitando suas ações ao plano do determinismo, do previamente planejado e do pretensamente fixado, dentre outros aspectos para os quais pretendo dar destaque ao longo deste texto.

Entendo como legítimas e importantes todas as questões levantadas por essas publicações, argumentando, porém que a forma como algumas abordagens foram feitas podem ser consideradas. Destaco dentre elas as que defendem distinções entre produção e implementação, entre currículo formal e currículo vivido, entre cultura escolar e cultura da escola, cujas questões, em sua grande maioria, apontam para relações de poder hierárquicas e verticais.

Destaco ainda que, em perspectivas teóricas, não localizei publicações com base na Teoria do Discurso (TD). Porém, considero como estudos com possíveis aproximações aos enfoques pós-críticos as publicações que destacam, de diferentes modos, possibilidades de escape/recontextualização/interpretação/resistência no contexto da prática quanto ao controle do Estado nas/sobre políticas de currículo. Também não foi possível localizar entre as publicações aqui apresentadas alguma que opere com instâncias mediadoras (como as DIREDs ou Secretarias de Educação) e seu diálogo com as escolas, ou que opere com o “surgimento de uma política” no âmbito da própria escola, questões que abordarei ao longo deste texto de tese. Embora o estudo apresentado por Ferretti (2000) destaque que práticas locais foram desenvolvidas em alguns sistemas estaduais de ensino, seu estudo aponta para uma antecipação às determinações legais quanto às propostas de reestruturação do antigo Ensino Técnico apontadas pela LDB 9394/96 e pelo Decreto-Lei 2208/97, restringindo-se a

um processo de adequação às novas determinações legais no campo educacional, não a um protagonismo desses sistemas e suas relações políticas com escolas.



### 3 NO MEIO DO CAMINHO (METODOLÓGICO), A PERSPECTIVA DISCURSIVA DE POLÍTICA DE CURRÍCULO

Neste capítulo, discuto a abordagem teórica que dá suporte à perspectiva de investigação e interpretação desta tese. Organizo tal abordagem a partir do que considero como desafios, contribuições e possibilidades de pensar pós-estruturalmente a política de currículo em pauta, com foco na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. A partir de então, apresento, em uma tentativa de expressar minha compreensão da teoria escolhida: discurso, práticas articulatórias, hegemonia e antagonismo, abordando sujeitos e demandas na constituição de processos identitários, bem como o currículo e sua política, enquanto noções (re) significadas.

#### 3.1 Pós-estruturalismo: descentramento de poder, de linguagem e de sujeito

As chamadas teorias pós-críticas<sup>62</sup> no campo dos estudos sobre políticas de currículo, dentre as quais o pós-estruturalismo, começaram a se tornar “francamente dominantes”, circulando em língua portuguesa, a partir de meados dos anos 2000, “fazendo parte das referências inclusive daqueles que não estão de acordo com os seus pressupostos, mas são levados a debater teoricamente sobre os seus efeitos” (LOPES, 2013, p.7).

O pós-estruturalismo, perspectiva teórica por mim assumida neste trabalho, constitui-se a partir de debates significativos em que autores como Foucault e Lacan, inicialmente vinculados ao estruturalismo, vão construindo teorias que acabam questionando as concepções estruturadas de linguagem, em especial, “em torno da crítica a Saussure pela defesa da flutuação de sentidos do significante e pela desestruturação da unidade do signo” (LOPES, 2013, p. 13). Ao inverter a relação saussuriana entre significante e significado, Lacan (apud LOPES, 2013) quebra a unidade do signo, conferindo primazia ao significante e defendendo que o significante resiste à significação. Para ele, o sentido do que falamos é

---

<sup>62</sup> Lopes (2013, p. 10) apresenta a expressão “teorias pós-críticas” como uma expressão vaga e imprecisa (embora não sem utilidade na contemporaneidade) que tenta dar conta de um conjunto de teorias problematizadoras do mundo pós-moderno: “[...] cenário de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas (Appadurai, 2001). Esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas”.

sempre posterior ao ato de fala, porque depende da relação com o outro, pré-existente a nós mesmos, entendido como linguagem.

Inclui-se nesses debates a perspectiva desconstrucionista de Derrida a qual, com sua noção de suplemento, contribui definitivamente para a desestruturação da estrutura do signo, em uma perspectiva de que “todo o conhecimento é então interpretado como um discurso e conectado ao poder” (LOPES, 2013, p. 12). No questionamento de um centro fundante que garante a estruturalidade da estrutura, orientando-a, Derrida visa a mostrar em tal estruturalidade, “[...] o seu excesso, o que a perturba, a indecidibilidade associada ao que se pretende unívoco e identitariamente harmônico” (Wolfreys, 2009, apud LOPES, 2013, p. 14). O autor aponta para o entendimento de que “a estrutura exige uma relação com um exterior que a constitui”, uma presença, um fundamento que não pode ser explicado no interior da própria estrutura (LOPES, 2013, p. 14).

Como crítica ao sistema estático de regras na estrutura saussuriana da linguagem, Derrida (2001) defende que não há sentidos originais na linguagem, mas sempre representações nas quais sentidos são suplementados. Se isso acontece é porque estamos sempre tentando preencher uma lacuna na significação, tal qual na escrita, vista por ele como o suplemento do pensamento: aquilo que o representa (a escrita) na sua ausência (o pensamento) (DERRIDA, 2001). “O pensamento [...] necessita da escrita para ser uma presença plena” (LOPES, 2013, p.14); a escrita, por sua vez, “ao mesmo tempo em que substitui o pensamento [...] é capaz de introduzir outros sentidos, pois os significantes permanecem sendo capazes de flutuar e de se inserirem em outras formações discursivas” (LOPES, 2013, p.14).

Ao considerar que “o substituto não se substitui a nada que lhe tenha de certo modo preexistido” (DERRIDA, 2001, apud LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 186), foi necessário começar a pensar que o centro não podia ser considerado sob a forma de um ser-presente. O centro não era um lugar fixo, mas uma função, uma espécie de não-lugar no qual se fazia um número infinito de substituições de signos. Nesse momento, na ausência de um centro ou origem, a linguagem invadiu a problemática universal: tudo se torna discurso. “A ausência do significado transcendental amplia indefinidamente o campo e o jogo da significação.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 187). Nessa perspectiva, Derrida “[...] generaliza o conceito de discurso num sentido que coincide com o nosso” afirmam Laclau e Mouffe (2015, p. 186).

Outra categoria colocada em crise no estruturalismo, pela crítica ao existencialismo e ao humanismo, é a de sujeito. O sujeito lacaniano questiona o sujeito cartesiano e sua estrutura enquanto tal, mas não elimina o sujeito, como destacado por Duque-Estrada (2005),

nem declara a sua morte, “como a expressão morte do sujeito mencionada por alguns autores pós-estruturais pode levar a concluir” (LOPES, 2013, p.13). É destacado o descentramento do sujeito, questionando “o seu caráter de origem ou fundamento, tal como também se opera ao questionar a estrutura” (LOPES, 2013, p.13).

Para Laclau e Mouffe (2015, p.198), “a categoria sujeito é penetrada pelo mesmo caráter ambíguo, incompleto e polissêmico que a sobredeterminação assinala para toda identidade discursiva”. A subjetividade do agente apresenta a mesma precariedade e ausência de sutura “[...] patente em qualquer outro ponto da totalidade discursiva da qual faz parte”. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p.198). A ausência de uma sutura final faz com que haja o descentramento do sujeito, evitando sua consolidação, impossibilitando, assim, a totalidade.

Ao sujeito é negado papel importante na fundação da realidade ou no conhecimento que se possa ter dessa realidade, visto que a perspectiva pós-estrutural rejeita a ideia de que um sistema de pensamento possa ter fundamentação lógica (em sua coerência interna, por exemplo); não existe nenhuma fundação, de qualquer tipo, que possa garantir a validade ou a estabilidade de qualquer sistema de pensamento (GUTTIN, 1998, apud PETERS, 2000, p. 39). “O sujeito existe como efeito do significante, como resultado de escolhas capazes de fechar provisoriamente a significação. Como resultado de um ato de decisão, acrescenta Laclau (1998), habitada pela indecidibilidade, suplementa Derrida (1998)” (LOPES, 2013, p.13).

Para Alice Casimiro (LOPES, 2013, p.13), o pós-estruturalismo “não se constitui como um movimento ou um conjunto de doutrinas comuns”, visto que autores que optam por essa perspectiva de análise buscam “salientar a pluralidade dos jogos de linguagem que tornam provisório o processo de significação, sem fechamento final” (LOPES, 2013, p.13). A autora considera que também podem ser associados a esses questionamentos, tendo em comum apenas “a crítica ao cientificismo das ciências humanas com base na linguística, à pretensão do estruturalismo de construir fundamentos epistemológicos e identificar estruturas universais comuns a todas as culturas e à mente humana em geral” (LOPES, 2013, p.13).

O pós-estruturalismo busca na abordagem foucaultiana a sua análise do poder, por meio do diagnóstico das estruturas de “saber-poder” e da denúncia das tecnologias da dominação. Para Foucault, o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo, visto que cria novos saberes os quais podem tanto oprimir quanto libertar, ou simultaneamente oprimir e libertar. O poder está disperso por todo o sistema social, descentrado, não estabilizado em um único local, como por exemplo, no Estado. Além disso, está estreitamente vinculado ao saber, “fazendo parte da constelação de “saber-poder”, o que significa que o saber no sentido

das práticas discursivas é produzido no exercício das práticas de poder, a serviço do controle do corpo” (PETERS, 2000, p. 44). Tudo é prática em Foucault: “[...] enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam” (FISCHER, 2001, p. 200). Tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente.

### 3.1.1 Pós-estruturalismo: contribuições das abordagens discursivas para o campo do Currículo

A perspectiva pós-estruturalista passa a se projetar no campo do Currículo, no Brasil, na primeira metade da década de 1990 (LOPES; MACEDO, 2010), a partir de trabalhos desenvolvidos por Tomaz Tadeu da Silva. Em suas discussões, este autor aponta diálogos entre teorizações críticas e pós-modernas destacando algumas rupturas e/ou descontinuidades entre elas. Questões, ou significantes, como conhecimento, poder, ideologia, sujeito, diferença são problematizadas. Naquele contexto e ainda hoje, isso amplia o debate para as questões de gênero, etnia, sexualidade, a ideia de fragmentação e do descentramento da subjetividade, além das consequências de tal descentramento para a (im) possibilidade de um projeto educacional futuro. Para Lopes e Macedo (2010) “o pensamento de Silva constitui [para os anos 1990] a linha mestra do grupo de pesquisadores pós-estruturalistas em Currículo” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 29).

A meu ver, a abordagem pós-estrutural apresenta-se produtiva para a compreensão de políticas de currículo. Lopes (2013, p.18) destaca que com a incorporação de registros teóricos pós-críticos, como o pós-estruturalismo, é desestabilizada “a noção de currículo como um conhecimento selecionado [...], em nome de um projeto de transformação social e de formação de sujeitos”. Essa autora afirma que, com o questionamento ao sujeito centrado, com identidades fixas, são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito “formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida. Também são desestabilizados os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social” (LOPES, 2013, p. 18).

Ao considerar que a proposta Ensino Médio Noturno Diferenciado, em pauta, estabelece previamente a identidade do aluno desse nível/turno de ensino na ideia de que ele é trabalhador, a perspectiva pós-estrutural me ajuda a compreender discursos hegemônicos em

torno da constituição dessa política. Fixar identidades dos alunos do noturno como trabalhadores em uma proposta curricular constitui discurso hegemônico. Tal fixação tende a desconsiderar outras possibilidades de ser desses alunos; também tende a influenciar a organização curricular na perspectiva formativa de um sujeito com habilidades e competências consideradas necessárias ao mercado de trabalho e ao mundo produtivo.

Discursos instituídos da política são entendidos como “formas de ordenar dimensões capazes de subverter e refundar o social de outras maneiras, reconhecidamente antagônicas e conflituosas” (LOPES, 2014b, p.1). Assim também, ao questionarem os fundamentos (ground) de noções como verdade, projeto, classe social, realidade e sujeito, os “registros teóricos pós-críticos [...], abalam a própria compreensão do que vêm a ser o currículo e seu caráter político” (LOPES, 2014b, p. 2), desestabilizando consensos, gerando antagonismos, dissensos e exclusões (LOPES, 2013, p.20) em torno de sua abordagem, como discuto ainda neste capítulo.

Ao recorrer ao pós-estruturalismo como perspectiva teórica deste trabalho, destaco algumas das contribuições das abordagens e dos referenciais analíticos pós-estruturalistas (e pluralistas) apontadas por Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 163): rompem com modelos lineares, constituindo-se como um “diferencial significativo quando comparados com pesquisas que não adotam referenciais analíticos ou não possuem referenciais explícitos”; estimulam o pesquisador a analisar tanto o contexto amplo quanto os aspectos microcontextuais (escolas, salas, de aula, etc), dentre outros. Ao mesmo tempo, tais abordagens colocam aos pesquisadores uma série de desafios, dentre eles a necessidade de o pesquisador compreender as implicações da abordagem ou do referencial analítico que emprega, sempre vinculando a concepções epistemológicas específicas em seu trabalho acadêmico.

Denzin e Lincoln (2006) apresentam um desses desafios que, particularmente, me chama a atenção quando se discute a pesquisa qualitativa: a validade da perspectiva desconstrucionista na investigação de políticas. Eles afirmam que “os pesquisadores qualitativos defrontam-se com uma tripla crise de representação, legitimação e práxis nas disciplinas humanas” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p 31). Destacam que a primeira crise consiste no fato de que tais pesquisadores não podem mais captar diretamente a experiência vivida, a qual é criada no texto social escrito pelo pesquisador. Para eles, esta crise é representacional, constituindo-se em um esquema que problematiza a relação entre a experiência e o texto.

De acordo com os autores, a segunda crise, a da legitimação, torna problemáticos os critérios tradicionais para a avaliação e a interpretação da pesquisa qualitativa. Ela envolve uma séria reconsideração de termos como a validade, a capacidade de generalização e a confiabilidade, já re teorizados em discursos diversos. Para os autores, as duas primeiras crises influenciam a terceira que questiona se é possível realizar mudanças no mundo sendo a sociedade apenas um texto, evidenciando que elas entrecruzam e se confundem, assim como as soluções para as questões que suscitam.

Contrapondo a essa preocupação de Denzin e Lincoln (2006), me arrisco a apostar na discussão derridiana sobre a textualidade, aqui “traduzida” por Lopes, Cunha e Costa (2013). Operando com “o texto” em sintonia com o desconstrucionismo derridiano, esses autores entendem que “a textualidade [...] constitui todos os *istos* que tramam os sentidos de todas as coisas que se mantêm ocultos ao primeiro olhar, ao primeiro encontro” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 398). Constituída, portanto, “de diferenças e de diferenças de diferenças, [a textualidade] é por natureza absolutamente heterogênea e compõe sem cessar com as forças que tendem a anulá-la” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 398).

Esses autores destacam que, para Derrida (2005), “um texto só é um texto se a este primeiro encontro a lei de sua composição e a regra de seu jogo permanecem imperceptíveis” (Derrida, 2005, apud LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 398). Na perspectiva da compreensão de que o social é retoricidade, a partir das leituras derridianas e laclauianas, entendem que “se há uma unidade da leitura e da escritura, como hoje se pensa facilmente, se a leitura *é* a escritura, esta unidade não designa nem a confusão indiferenciada nem a identidade de todo repouso; o *é* que une toda leitura à escritura deve descosê-las” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 398).

Entender que a linguagem tem papel ilimitado na produção contingente e precária dos sentidos conferidos aos objetos, a partir da visão derridiana, me possibilita compreender que a pesquisa qualitativa na investigação de políticas, em perspectivas desconstrucionistas, assim como a linguagem, não dá transparência ou referência imediata aos objetos, como modo de significá-los, objetivá-los. Isso nos leva a problematizar o caráter obrigatoriamente impuro da representação, “impossível de ser compreendida como o reflexo de uma vontade constituída em outro espaço que não aquele onde o processo de representar se desenvolve” (Laclau, apud LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 398). Pensar assim permite colocar em xeque a “metafísica impulsionadora da significação que enclausura nossa forma binária de estar e lidar no/com o mundo” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 398) presente na forma cartesiana de fazer pesquisa nas ciências sociais e humanas.

Postas essas questões, considero produtivo o debate sobre a articulação da Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (Laclau; Mouffe, 2001; 2000, 2015) na realização de pesquisas empíricas em ciências sociais e educação. Considero que as escolhas metodológicas se baseiam em propostas discursivas que devem ser reconhecidas e postas em jogo no processo de pesquisa.

Antes, porém, convém destacar que uma crítica que se faz à TD, conforme apontado por Burity, Oliveira e Mesquita (2014) é a de que ela possui dois déficits: um normativo e o outro, metodológico.

No campo metodológico, a crítica é de que faltaria uma reflexão mais profunda sobre como fazer pesquisa empírica, e no domínio normativo, a crítica é de que a teoria do discurso não teria uma reflexão sobre como agir politicamente e eticamente, ficando apenas numa dimensão analítica, ou mesmo, para alguns, pós-moderna (BURITY; OLIVEIRA; MESQUITA, 2014, p.181)

Considero produtivo o debate sobre a normatividade promovido por Lopes (2015b), com referência ao campo do Currículo, entendendo que a questão da normatividade se agudiza quando se trata da política curricular. Para a autora, nas mais diferentes teorias educacionais, dentre elas as curriculares, a educação é concebida como formadora de sujeitos e identidades e se conecta fortemente à normatividade, muitas vezes adjetivada como ética, tratando de um contexto voltado aos *nossos filhos*, aos que virão depois de nós, e ao legado de nós mesmos para o futuro (LOPES, 2015b, p.118, grifo da autora).

Essa autora defende a produtividade do que vem sendo denominado déficit normativo da TD, argumentado que esse déficit consiste mais apropriadamente em um vazio normativo, entendendo que

não há um conjunto de contextos onticamente constituídos, dos quais as normas possam ser derivadas e oferecidas em um rol de opções políticas. O processo de escolha entre diferentes possibilidades normativas e a experiência de um momento ético são também criadores de contextos e de sujeitos que escolhem; produzem identificações. Não há sujeitos onipotentes, capazes de escolher ou decidir politicamente sem constrangimentos contextuais, fora das formações discursivas. Sujeitos escolhem e decidem em uma existência dada, a existência é constitutiva da decisão (LOPES, 2015b, p. 122).

Lopes (2015b, p.122) defende a política “como os atos de poder que tentam fixar sentidos nas relações sociais”, sendo que aquilo tornado fixo acaba por se modificar pelo próprio processo de fixação dos sentidos. Nessa perspectiva, a autora considera que o poder é também produtivo, visto que ao mesmo tempo que limita a liberdade também a possibilita (LOPES, 2015b, p. 122); seu exercício “é sempre a decisão entre possibilidades constituídas

em um terreno indecível, implicando sempre a exclusão de outras possibilidades, muitas delas impossíveis de serem nomeadas” (LOPES, 2015b, p. 123).

Pensar assim possibilita compreender que a normatividade tanto pode ser isso (como registro instrumental que se converte em um conjunto de regras de como agir na prática curricular) quanto aquilo (como possibilidade de intervenção crítica para melhoria da qualidade da educação e, por conseguinte, para as mudanças do *status quo*). Ou pode nem ser isso nem aquilo. Lopes (2015b) destaca, ainda, que a decisão entre diferentes possibilidades normativas “não tem nenhum fundamento necessário, nenhum conteúdo ético obrigatório, que possa ser a resposta [...] à questão sobre qual a dimensão ontológica e quais as formas ônticas [...] de qualquer outro termo em disputa política” (LOPES, 2015b, p. 122).

Quanto ao déficit metodológico, aponto discussão de Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013), para o fato de pesquisa não deve ser vislumbrada como um procedimento de verificação direta ou teste de uma hipótese ou teoria. Tendo em vista que “as formulações teóricas também são discursos opacos e interessados, que constituem a realidade e que, portanto, não podem representá-la de forma neutra ou imparcial” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p.1334), uma teoria passa a ter relevância em um dado contexto dependendo de sua capacidade de interação com o mesmo, “de ser apropriada por/para ele e de produzir sentidos que possam mobilizar a realidade, não por sua suposta capacidade de reproduzir formalmente – a partir de uma pretensa exterioridade – a dinâmica fundamental da realidade em si” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1334, grifos dos autores). Portanto, esses autores consideram que uma pesquisa orientada pela TD “é virtualmente incompatível com o modelo hipotético-dedutivo, [...] e demanda a articulação de um modelo de explicação que reconheça o caráter precário, contingente e intrinsecamente comprometido do próprio discurso científico” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1337).

Eis, então, o meu desafio ao pensar pós-estruturalmente, entre possibilidades e limites, em especial quanto à crítica do déficit metodológico, apontado acima: compreender que “as possíveis estruturações passam a ser compreendidas como descentradas e desestruturadas”, em que “a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso” (LOPES, 2013, p. 13), sem estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas, em processos contingenciais em que são questionadas noções como a transcendência e a universalidade.

Para enfrentar este desafio, busco a contribuição da TD de Laclau (2011, 2013), Laclau e Mouffe (2015, 2011) que, embora não seja direcionada especificamente para as



políticas educacionais, tem possibilitado<sup>63</sup> pensar a política discursivamente, entender o campo educacional como campo político, de forma a compreendermos as múltiplas determinações do fenômeno educacional por meio do discurso, as regras que permitem a produção de sentido. Em especial, por considerar tal teoria como aquela que “busca o risco de teorizar sobre o imprevisto, o contingente, des-sedimentar certezas, reativar possibilidades desconsideradas” (LOPES, 2015b, p.120).

### **3.2 Pelas leituras possíveis, entendendo a teoria: discurso, práticas articulatórias e demandas**

Além da obra clássica de Laclau e Mouffe (2015, 2011), várias leituras têm me possibilitado entender a TD. Trabalhos como os de Laclau (2011, 2013), de Mendonça (2012), de Burity (2007, 2008, 2010), bem como de Dias, Abreu e Lopes (2011b), e os de Lopes (2006b; 2010; 2011b), dentre outros, me apontaram o que considero como meus primeiros rascunhos de uma tradução dessa teoria e uma melhor compreensão de que, na perspectiva de Laclau e Mouffe, a linguagem é apenas um dos componentes da estrutura discursiva. Enquanto sistema, o discurso possui a sua evidente dimensão linguística, mas não se restringe aos atos de fala ou ao que está estritamente escrito, englobando também as ações e relações que possuem significado social, sendo resultado de uma prática articulatória que constitui e organiza as relações sociais.

Ao abordar o movimento da ideia do discurso como objeto ao discurso como ontologia social, Joanildo Burity (2010) me possibilita uma lógica de compreensão de tal movimento. Aqui, utilizo essa abordagem em especial para situar minha perspectiva de investigação, tendo o discurso como ponto principal. Esse autor (BURITY, 2010) aponta que, com a circulação das primeiras publicações resultantes da recepção dos debates europeus (notadamente franceses) sobre a análise do discurso no Brasil, a partir de fins dos anos de 1970, cedo se percebeu que o discurso ia além de sua análise no âmbito do debate linguístico, apresentando-

---

<sup>63</sup> Tal perspectiva de análise teórica vem sendo transversalizada por discussões apontadas pelas pesquisas desenvolvidas no/pelo Grupo de Pesquisa Currículo, Conhecimento e Cultura – PROPED/UERJ como as de Lopes e Macedo (2011a, 2011b), Lopes (2013; 2010; 2006a; 2006b; 2004), Lopes e Oliveira (2011), Lopes e Matheus (2013), Lopes, Oliveira e Matheus (2011), Lopes, Macedo e Tura (sd), Macedo e Araújo (2009), Barreiros e Frangella (2009), Dias, Abreu e Lopes (2011b), Paiva, Frangella e Dias (2006), Pugas e Craveiro (2013), Costa; Lopes (2013). Bem como, por pesquisas de outros grupos, em âmbito nacional, que têm/vêm contribuindo para a compreensão dessas perspectivas teóricas, como os trabalhos de Mainardes (2006; 2011), Mendonça (2007; 2012), Burity (2007; 2008; 2010).

se enquanto objeto de lutas pelo poder, pelo controle da enunciação, envolvendo a concepção e implementação de táticas, estratégias, repertórios de ação, gestualidade, ritualização, etc., que são parte integrante das formações discursivas como lugares de hegemonia. Assim, nunca se está só com as palavras, falas, intenções manifestas ou veladas. Simplesmente, “não há ação social sem significação, mas toda significação está inscrita – ainda que nunca plena ou definitivamente – num discurso” (BURITY, 2010, p.11).

De acordo com seus registros, a TD veio a ser assim chamada a partir do trabalho seminal de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, *Hegemonia e estratégia socialista: por uma democracia radical e plural* (1985), em que, apesar de ainda não nomear um campo novo, a centralidade da categoria discurso o invocava e ensaiava passos nessa direção. Termos como pós-marxismo, teoria da hegemonia, teoria do discurso referem-se a “distintas dimensões dessa intervenção intelectual e política que suscitou intenso debate em várias partes do mundo, embora permaneça marginal nas ciências humanas e sociais brasileiras” (BURITY, 2010, p. 12). No campo do pensamento pós-marxista Laclau é o principal representante da corrente denominada Teoria do Discurso, também designada como Análise Política do Discurso (GIACAGLIA, 2006).

A TD é definida como uma teoria política, devendo “ser lida como uma empreitada intelectual no sentido de fornecer ferramentas teóricas para a explicação de fenômenos sociopolíticos,” em que discurso possui centralidade explicativa para esse projeto teórico (MENDONÇA, 2012, p. 205). Nessa perspectiva,

[...] discurso é uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação das práticas e que, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva. E esta é conjunto de discursos articulados, por meio de diferentes práticas hegemônicas; entender uma formação discursiva significa entender um processo hegemônico: como são definidos os termos do debate político, quais agendas e ações são priorizadas, que instituições, diretrizes e normas são criadas (LACLAU, 2011a, p. 9-10).

A noção central do discurso “articula-se com um complexo arranjo de conceitos como prática articulatória, momentos, elementos, exterior constitutivo, antagonismo, hegemonia e significantes vazios”, dentre outros (PEIXOTO; MENDONÇA, 2006, p. 9-10). Além disso, apresenta como características peculiares das formações discursivas, e conseqüentemente das organizações político-sociais, a contingência e a precariedade.

A contingência refuta o potencial explicativo da realidade social enquanto determinismo econômico. A utilização dessa noção pela TD infere também na negação de que a liderança da sociedade é um privilégio da classe operária em direção à sua própria

emancipação. Assim, “as categorias marxistas são fortemente abaladas pela noção de contingência, tendo em vista que só as condições políticas e sociais reais e contingentes podem apontar qual é o grupo político capaz de ser o ponto nodal mobilizador” (PEIXOTO; MENDONÇA, 2006, p.10). Quanto à precariedade, a noção central do discurso “aponta para a inexorável finitude de toda e qualquer constituição hegemônica, uma vez que a hegemonia de determinado grupo político está sempre tendente a perder a sua força”, tendo em vista que uma das características da política reside justamente em considerar que “toda vitória política é sempre uma vitória parcial e finita” (PEIXOTO; MENDONÇA, 2006, p.10).

Procurou interpretar, ao longo de minha investigação, a contingencialidade da política de currículo em pauta. Destaco no quinto capítulo, por exemplo, a escolha da Escola Governador para participar do processo de elaboração da proposta que culminou no documento Orientações Curriculares Ensino Médio Noturno (RIO GRANDE DO NORTE, 2009), produzido pela SUEM/SEEC/RN para o ensino médio noturno diferenciado.

Burity (2010, p. 16) me possibilita compreender, ainda, que as dimensões subjetiva e simbólica da prática política são constitutivas. Para esse autor, estaremos diante do político sempre que uma experiência antagonística ou um deslocamento na estrutura produzam uma demanda articulada de tal forma que seu atendimento se torna impossível nos limites da ordem estabelecida sem alterar esta última, sem por em xeque sua conformação hegemônica.

Para Laclau (2013), é da natureza de toda demanda apresentar reivindicações a uma ordem estabelecida. “Como essa ordem não pode absorver completamente a demanda, ela não pode se constituir como uma totalidade coerente” (LACLAU, 2013, p. 26). Assim, é possível compreender que, uma vez que não há identidades políticas fixas, definidas a priori, anteriores ao processo de articulação e de tomada de decisão dos sujeitos, as identidades dos sujeitos que atuam nas políticas são constituídas pela forma como suas demandas são incorporadas na prática articulatória, em um terreno precário e sempre vulnerável (LOPES, 2011b, p.42).

Conforme apresentado pelo próprio Laclau (2013), sua abordagem originou-se de uma insatisfação com perspectivas sociológicas que consideravam o grupo como unidade básica de análise social ou tentavam transcender essa unidade através de paradigmas funcionalistas ou estruturalistas. Ele propõe a divisão de análise do grupo em unidades menores: as demandas. (LACLAU, 2013, p. 25). O conceito de demandas em inglês é ambíguo, podendo significar uma solicitação, mas também pode significar uma exigência, como, por exemplo, “exigir uma explicação” (LACLAU, 2013, p. 123).

No quarto capítulo, apresento reivindicações da Escola Presidente à SEEC/RN, quando da elaboração do Projeto Nova Escola, na perspectiva de que fosse considerado à

época o caráter diferenciado dos alunos do noturno tidos como trabalhadores. O atendimento a tais reivindicações só seria possível, por parte da SEEC/RN, caso houvesse o atendimento de outras demandas como destaque mais adiante. Nessa perspectiva, compreendo que a reivindicação por uma proposta curricular que se afirme/seja interpretada como buscando atender às necessidades do aluno trabalhador, por exemplo, depende de articulações a situações diferentes como a necessidade de redução do tempo de trabalho do professor, a uma reorganização curricular, etc.

A articulação é definida por Burity (2010) como termo chave, que fala tanto “da construção de uma vontade coletiva pela transformação de uma demanda particular num objeto de investimento simbólico universal ou “representativo” da comunidade em geral”, quanto “das operações simbólicas que precisam ser realizadas para tal” (BURITY, 2010, p. 17). Na medida em que demandas particulares podem se transformar em pontos nodais de articulação de vontades coletivas mais amplas, há um trabalho da articulação a ser realizado, que não é dado pela situação nem vem “de graça” pela boa vontade de outras demandas (BURITY, 2010, p. 17, grifos do autor).

A partir da compreensão de que, para Laclau e Mouffe (2015), um discurso só se estabelece como totalidade estruturada como decorrência de uma prática articulatória, estabelecida como uma relação entre elementos, e que tal articulação empreendida modifica a identidade dessa relação, Lopes (2011b, p. 36) aponta que há sempre uma polissemia, uma multiplicidade de significados que pode subverter o processo de articulação.

Estudos como os de Costa e Lopes (2013) têm operado com a TD por compreendê-la seja “[...] como potente aporte teórico que viabiliza pensar a política como disputas discursivas em prol da hegemonização de significantes na política curricular, seja por intermédio de uma tendência ao seu esvaziamento” (COSTA; LOPES, 2013, p. 63). Com isso, esses autores se afastam de perspectivas teóricas que analisam a política por meio de registros racionais e submetidas a outras esferas, como a econômica ou a jurídica, visto que a política, intrinsecamente conectada ao poder, para além de mostrar-se como disputa pela produção de um centro, o faz também “como disputa pela possibilidade de descentrar, de bloquear um poder que pretenda cessar a política pela produção de um centro definitivo” (COSTA; LOPES, 2013, p. 63).

Para eles, essa teoria se insere, então, na perspectiva de pensar a subjetividade como em relação a um “para além”, como adiamento, como se precipitando pela alteridade; que impossibilita o acabamento do “eu”, das articulações, do fim da política, ao mesmo tempo em que “auxilia a não operar com a projeção de um horizonte, a ter em foco que o que se faz é

um trabalho contínuo de articulação com vistas à hegemonização de um dado horizonte particular” (COSTA; LOPES, 2013, p.63).

### 3.2.1 Antagonismo: político, precário, contingente.

A noção de antagonismo assume seu lugar na Teoria do Discurso quando, tomando-se uma estrutura deslocada, surge a necessidade de sua reestruturação a partir de novos sentidos ou da reativação de sentidos já existentes, como parte de processos de significação e de constituição de novas formas de inclusão, mas também de exclusão de sentidos discursivos (MENDONÇA, 2012). Investigar a noção de antagonismo requer, então, compreendê-la como parte de uma lógica de construção de discursos políticos (MENDONÇA, 2012, p. 214).

Ao discutir sobre a relação entre ponto nodal, antagonismo e agonismo, Mendonça (2006) apresenta, que “na relação do discurso com o campo discursivo, o primeiro tenta constantemente impor significações na busca de adeptos a essas significações” (MENDONÇA, 2006, p. 68). Para Laclau e Mouffe, um discurso constitui-se, portanto na intenção de dominar o campo da discursividade para reter o fluxo de diferenças, para constituir o “centro”, cuja constituição “nos remete imediatamente à ideia de pontos nodais” (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 152).

Os pontos nodais são, para esses teóricos do discurso, “os pontos discursivos privilegiados dessa fixação parcial, [...] *points de capiton* (definidos por Lacan), ou seja, significantes privilegiados que fecham o sentido de uma cadeia significativa” (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 152), cuja “limitação da produtividade de cadeia significativa estabelece as posições que fazem a predicação possível” (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 15). Para eles, um discurso capaz de dar lugar a nenhuma fixação de sentido é um discurso psicótico. Assim, os pontos nodais são fundamentais à prática articulatória, visto que possuem a capacidade de fixar, ainda que de forma parcial e precária, o sentido da própria articulação. Para Laclau e Mouffe, contingencialmente, um discurso pode ter a capacidade de reunir em torno de si demandas que em nenhum momento teriam qualquer relação direta com este.

Porém, faz-se necessário à constituição discursiva o estabelecimento de limites por pontos nodais. Para esses teóricos do discurso (LACLAU; MOUFFE, 2011), a articulação seria impossível (e o discurso, conseqüentemente) na ausência de limites no campo da discursividade, porque “a lógica relacional do discurso é levada até as últimas conseqüências

sem a limitação por nenhum exterior” (LACLAU; MOUFFE, 1985, apud MENDONÇA, 2006, p.70). A prática da articulação consiste, portanto, “na construção de pontos nodais que fixam parcialmente o sentido”; e o caráter parcial dessa fixação procede da abertura do social, “resultado do constante desdobramento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade” (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 154).

Essa abordagem me possibilita a compreensão de que “todas as relações articulatórias são externas ao próprio discurso, inclusive as suas suturas provenientes de outros discursos” (MENDONÇA, 2006, p.70). Assim, o antagonismo existe a partir dos limites de um discurso, representando a impossibilidade da constituição de um sentido objetivo ou positivo de uma formação discursiva, representando a produção de sentidos sempre precária, contingente e limitada pelo seu corte antagônico. Paradoxalmente, os limites de um sistema de significação constituem, ao mesmo tempo, suas condições de possibilidade e de impossibilidade, e, por isso mesmo, são antagônicos, excludentes: “algo que a totalidade expelle de si para se constituir” (LACLAU, 2013, p. 118) e que “só podem anunciar a si mesmos como impossibilidade de realizar aquilo que está em seu interior” (LACLAU, 2011, p. 68).

Para Laclau (2013, p.69), um dos efeitos do limite excludente

é que ele introduz uma ambivalência essencial no interior do sistema de diferenças que esse limite institui. Por um lado, cada elemento do sistema só tem uma identidade, na medida em que é diferente dos outros: diferença=identidade. Por outro, todas essas diferenças são equivalentes umas às outras, na medida em que pertencem ao lado interno da fronteira de exclusão.

Nessa perspectiva, “um sistema constituído por meio da exclusão radical interrompe o jogo da lógica diferencial: aquilo que está excluído do sistema, [...] o simples princípio da positividade” (LACLAU, 2013, p. 70). O sistema só pode significar a si mesmo como totalidade quando privilegia a dimensão da equivalência até o ponto em que seu caráter diferencial é quase inteiramente anulado, esvaziando-se de sua dimensão diferencial (LACLAU, 2013, p. 71).

O campo da discursividade, espaço no qual os discursos disputam sentidos hegemônicos, está, portanto, para além do discurso, sempre abrindo para o surplus de sentido (LOPES, MACEDO; TURA, sd, p. 112). Em uma estrutura aberta, sempre haverá algo que escapa da lógica diferencial do discurso, sempre surgirão eventos que não podem ser simbolizados. Um deslocamento revela o limite, a precariedade e a contingência da estrutura discursiva e impede a completa estruturação da estrutura. O surplus de sentido sempre

escapará, constituindo o discursivo como campo de indecidibilidade, condição e impossibilidade de cada discurso particular (MACEDO; ARAÚJO, 2009, p.62).

Paradoxalmente, o antagonismo é, também, a condição de possibilidade da constituição discursiva. Ao mesmo tempo em que o exterior constitutivo (discurso antagônico) ameaça a constituição do interior (discurso antagonizado), representa a própria constituição da existência do interior, na medida em que este último se constitui sob a presença da ameaça do primeiro (MACEDO; ARAÚJO, 2009, p. 71).

Para Laclau (2013, p.328) “todo antagonismo é essencialmente político”, sendo que “o político é ligado ao que se poderia chamar uma articulação contingente – simplesmente outro nome para a dialética entre lógica da diferença e lógica da equivalência”. Nessa perspectiva, “qualquer demanda pressupõe uma heterogeneidade constitutiva – é um acontecimento que rompe com a lógica de uma situação. É isso que faz com tal demanda seja uma demanda política.” (LACLAU, 2013, p. 329), visto que a sua heterogeneidade “em relação à situação existente, raramente se limitará a um conteúdo específico, será altamente determinada desde o início.” (LACLAU, 2013, p. 329).

O antagonismo, antes de ser uma relação entre objetividades já dadas, representa o próprio momento em que elas passam a ser constituídas, sendo assim, condição (não única) de possibilidade para a formação de identidades políticas, e não meramente um campo de batalha que se forma entre duas forças com existências prévias. Dessa maneira, o antagonismo deve ser visto como a condição de possibilidade discursiva, na medida em que a dicotomização do social ocorre porque, na verdade, ele é uma forma de identificação de identidades políticas. O outro antagonizado faz parte do processo de significação, não porque seus sentidos estão incluídos no discurso, mas porque seus sentidos geraram a produção de sentidos antagônicos a eles.

No quarto capítulo destaco que fracasso e qualidade acabam por constituir identificações políticas para a Escola Presidente. Tento interpretar que o antagonismo ao que é representado como causador da falta de qualidade, de justiça social e, conseqüentemente, de fracasso, em especial conforme entendido naquela escola, é gerador da equivalência de diferentes demandas políticas então desencadeadas. O que ali passa a ser compreendida como ideia de fracasso faz parte do processo de significação da qualidade, não porque seus sentidos estão incluídos no discurso, mas porque seus sentidos geraram a produção de sentidos antagônicos a eles, aproximando diferentes demandas.

Ao abordarem autonomia e determinação, Laclau e Mouffe (2015, p. 55, grifos dos autores) destacam que

[...] o próprio espaço econômico é estruturado como um espaço político e a ‘guerra de posição’ (conceito gramsciano) não é a consequência superestrutural de leis de movimento constituídas fora dela. Se a *determinação* fosse uma última instância, ela seria incompatível com a autonomia, porque seria uma relação de onipotência. Porém, por outro lado, uma entidade *absolutamente* autônoma seria uma entidade que não estabelecesse uma relação antagônica com algo externo a ela, já que, para que um antagonismo seja possível, é um pré-requisito uma eficácia parcial das duas forças opostas. A autonomia de que as duas gozam, portanto, sempre será relativa.

Assim, quando considero o currículo como texto “que tenta direcionar o leitor”, embora que o faça apenas parcialmente (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 42), compreendo que identificações políticas são produzidas em políticas antagônicas; são cortes antagônicos que aproximam as diferentes demandas. Nessa perspectiva, compreendo que significados atribuídos ao currículo com visões centralizadas, por exemplo, na economia, ou que limita práticas escolares ao processo de implementação de políticas, por vezes entendidas como constituídas unicamente no texto oficial, de produção governamental, significa produções de sentidos, identificações políticas produzidas em políticas antagônicas. “Não existem sujeitos puros de trocas; eles estão sempre sobredeterminados pelas lógicas de equivalência” (LACLAU, 2013, p. 329).

### 3.2.2 Hegemonia: entre as regras do jogo e os movimentos metafóricos

Em *Emancipação e diferença*, ao referir-se à transição (a adoção de um novo paradigma por Kuhn), Laclau (2011, p. 173) afirma que “não se pode dizer que a persuasão é redutível à força”, não significa um abandono indiferente e indolor, mas envolve repressão de outras possibilidades: é o resultado de uma luta. Há um nome em sua tradição política (referindo a si mesmo e à Mouffe, em HSS) “que se refere à peculiar operação chamada persuasão, que só é constituída pela inclusão, dentro de si mesma, de sua violenta oposição: esse nome é hegemonia.” (LACLAU, 2011, p. 173).

Ainda nessa obra, ao abordar a relação entre necessidade e contingência, Laclau (2011) destaca que, assim como na relação entre o desejo que se quer suprimir e a decisão de suprimi-lo, não há conexão interna, em absoluto. Existe, porém, nessa relação uma importante dialética a ser detectada, para além do conceito usual marxista, assim explicado:

Se cada um dos elementos que formam parte do bloco hegemônico tivesse identidade própria, sua relação com os outros seria meramente contingente; mas, se



a identidade de todos os elementos contingentes depende de sua relação com os outros, tais relações, caso a identidade seja mantida, serão absolutamente necessárias (LACLAU, 2011, p. 174).

O texto de Hugo Costa e Alice Casimiro destaca que Laclau constrói a lógica desse processo, por analogia, com a lógica de condensação de desejo no objeto a laciano: “o objeto inexistente, não objetivo, que expressa o resto do que hipoteticamente se desejou e se perdeu; [o qual] só se sabe desejado pela perda, pela falta, pois escapa à simbolização” (COSTA; LOPES, 2013, p. 61). Aquilo que é buscado, em todas as relações, e permanece no desejo, sem nunca ser alcançado. Embora a falta por ele provocada nunca venha a ser preenchida, nem por isso a busca cessa. As ações que se desdobram em função dessa busca constituem o sujeito, tendo sua identidade sempre adiada (COSTA; LOPES, 2013).

Para Laclau (2011, p. 175), em analogia ao jogo de xadrez, a lógica interna da operação hegemônica que subjaz ao processo de persuasão, “mesmo com um número indefinido de jogadores que possam vir a participar do jogo”, tem suas regras sempre ameaçadas, visto que podem ser sempre subvertidas, demonstrando o caráter inteiramente relacional da identidade, provisório, e que, mesmo homogeneizando as séries, mudará com a formulação de uma nova. Isso acontece porque “novos elementos entram no quadro e (que) a velha regra é incapaz de homogeneizá-los”. Esse teórico considera que “[...] geralmente, a nova regra é aceita, não porque se goste dela, mas só porque é uma regra, porque ela introduz um princípio de coerência e inteligibilidade no caos” (LACLAU, 2011, p.175).

Hegemonia, nessa perspectiva, é para Laclau (2011, p.173) “o terreno discursivo em que, na história do marxismo, o fundacionalismo começou a desintegrar-se”, passando a ser “o resultado de um processo contingente de articulação política num conjunto aberto, cujos elementos têm identidades puramente relacionais” (LACLAU, 2011, p. 173), em um processo pelo qual “as identidades deixam de ser puramente imanentes a um sistema e exigem uma identificação com um ponto transcendente a esse sistema, [...] quando uma particularidade se torna o nome de uma universalidade ausente” (LACLAU, 2011, p. 173).

Assim, uma operação hegemônica “é essencialmente tropológica, mas exige movimentos estratégicos muito particulares a serem realizados dentro do continuum metafórico/metonímico” (LACLAU, 2011, p. 203). Visto que “o movimento da metonímia à metáfora, da articulação *contingente* ao pertencimento *essencial*” é inerente à operação política central (LACLAU, 2011, p. 196, grifos do autor). Para Laclau (2011, p. 213), “qualquer metonímia tem uma tendência natural de se transformar gradativamente em metáfora, tornando-se a relação de contiguidade, uma relação de analogia”. Dada a

imprevisibilidade de identidade dos agentes sociais, os momentos estratégicos de curto prazo, que só são possíveis em função das narrativas, operam pela analogia no ponto em que a metáfora e a metonímia se cruzam e limitam seus efeitos mútuos (LACLAU, 2011, p. 216). Nisso consiste a hegemonia.

De acordo com Laclau (2013, p. 120), a hegemonia consiste na “operação de assumir, por meio de uma particularidade, um significado universal incomensurável”, porém, “uma vez que essa totalidade ou universalidade incorporada é um objeto impossível, a identidade hegemônica torna-se algo da ordem de um significante vazio, sendo que sua própria particularidade encarna uma completude inalcançável” (LACLAU, 2013, p. 120).

A questão da relação entre universalismo e particularismo ocupa lugar central na agenda política e teórica atual (LACLAU, 2011, p. 81). Ao abordar universalismo, particularismo e a questão da identidade, esse teórico do discurso questiona: “Seriam as relações entre universalismo e particularismo simples relações de exclusão mútua? Ou, [...] será que a alternativa entre objetivismo essencialista e subjetivismo transcendental esgota o leque de jogos de linguagem que podem ser feitos como o ‘universal’”? (LACLAU, 2011, p. 49, grifo do autor).

Para ele,

[...] a dimensão da universalidade – resultante da incompletude de toda identidade diferencial – não pode ser eliminada, na medida em que uma comunidade não é inteiramente homogênea (se ela *fosse* homogênea, o que desapareceria não seria a universalidade, mas também a própria distinção universalidade/particularidade). Essa dimensão é, porém, apenas um lugar vazio unificando um conjunto de demandas equivalenciais (LACLAU, 2011, p. 92-93).

Laclau defende a tese de que “o universal é o símbolo de uma plenitude ausente e o particular existe apenas no movimento contraditório da afirmação simultânea de uma identidade diferencial e seu cancelamento por meio de sua inclusão em um meio não diferencial” (LACLAU, 2011, p. 57). Para cuja tese, apresenta conclusões políticas: a construção de identidades fechadas ao que está fora delas não é uma opção progressista: corre-se o perigo de cair na simples diferença, processo que nos faz afirmar o contexto em que a diferença é constituída. Nessa lógica a contraposição a uma identidade é também uma forma de afirmá-la. “[...] a oposição, para ser radical, tem de colocar no mesmo terreno tanto o que ela afirma quanto o que ela exclui, de modo que a exclusão se torna uma forma particular de afirmação” (LACLAU, 2011, p. 59).

A minha investigação compreende lutas políticas como disputas hegemônicas, para além de tentar entender um determinado momento político hegemônico, do ponto de vista teórico-metodológico. Portanto, opto pela noção de hegemonia visto que se apresenta como um diferencial e como uma perspectiva produtiva para os estudos da política (MENDONÇA, 2007) e das políticas curriculares educacionais (LOPES, 2008; CRAVEIRO, 2014).

Assim, investigar demandas da política curricular para o ensino médio noturno do RN, em especial para a região de Assu e de Mossoró, possibilita compreender articulações que mobilizaram/mobilizam e constituíram/constituem os atores sociais nela envolvidos. Possibilita compreender, por exemplo, discussões em torno da elaboração do Projeto Nova Escola (Escola Presidente/Assu/RN), mobilizações da SUEM/SEEC/RN junto às DIREDs e às escolas quando do processo de elaboração e discussão da proposta com especificidades do aluno do noturno, bem como interpretar especificidades da cada escola nesse processo.

Operar com a hegemonia em uma perspectiva discursiva me aponta para várias possibilidades definidas por Lopes (2013): investigar a desestabilização da noção “de currículo como um conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla para ser ensinado a todos, em nome de um projeto de transformação social e de formação de sujeitos” bem como, de “projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social” questionar o centramento do sujeito, com identidades fixas, desestabilizando a ideia de “projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida” (LOPES, 2012a, p.4). Assim, concordo com Alice Casimiro que, “se deixamos de ter projetos de futuro fixos e certezas em relação ao futuro, os projetos de formação para uma dada sociedade são contestados”, tendo em vista que “sociedade é ela mesma uma categoria impossível, pois não há fundamentos absolutos que a sustentem como uma identidade plena.” (LOPES, 2013, p. 18).

Nessa perspectiva é possível considerar, com base na TD (Laclau e Mouffe, 2001; 2015), que o descentramento de sujeitos políticos nas relações de produção não são o que lhes constitui, nem garantem o seu antagonismo em relação ao capitalismo, visto que tal antagonismo pode ser produzido por outras posições diversas dependendo, portanto, de dinâmicas contingentes. Na constituição de uma nova hegemonia o desafio consiste em “construir processos de articulação em que a identidade hegemônica não seja constituída a priori, de fora do processo, e no qual uma dada particularidade possa assumir certo nível de universalidade provisório e reversível” (LOPES, 2006, p.37).

### 3.2.3 Sujeitos e demandas na constituição de processos identitários

Partindo do princípio pós-estrutural de que a estrutura social, assim como a linguística, é aberta e descentrada, Laclau e Mouffe (2001) recusam a determinação de identidades fixas, visto que tal fixação “[...] cria a ilusão de que há algo positivo na definição dessas identidades, [...] de que elas remetem mesmo a um sentido que lhes é próprio” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.229).

Lopes e Macedo (2011a) destacam que ao fazê-lo, esses teóricos apontam não para a destruição das identidades, mas para o esvaziamento de um sentido necessário dado de antemão e estabelecido pela estrutura visto que

uma estrutura desestruturada não tem como fazer isso. O social, como estrutura aberta, permite aos sujeitos um conjunto infinito e não direcionado de identificações e é isso que [se entende] como sujeito descentrado. Trata-se de um sujeito cujas possibilidades de identificação não se esgotam nem chegam a se completar: ele não é isso ou aquilo (essencial), nem isso e aquilo em momentos e situações diversas (histórico), mas nem isso nem aquilo simplesmente porque isso e aquilo não existem de forma estabilizada (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 229).

Em um trabalho que discute a importância de se repensar a categoria do sujeito, “não para negá-la, mas para explorar os processos políticos que a informam”, Burity (1997, p. 3), aponta que o pensamento de Laclau sobre a questão se constrói “exatamente na referência cruzada à desconstrução derridiana e à lógica da identificação lacaniana, sujeito descentrado como sujeito da falta” (BURITY, 1997, p. 18). O sujeito “(...) emerge no momento da decisão, da resposta a um chamado que não escolheu [...] e perante o qual, ao responder (e só é sujeito em respondendo) torna-se responsável”. Isso, porque, “precisamente [...] o sujeito calcula, decide; [...] o sujeito é infinitamente responsável face ao outro; [...] jamais consegue recolher-se no repouso do seu lugar próprio, onde ele é ele mesmo [...]” e “nem por isso ele deixa de existir, morre, desvanece” (BURITY, 1997, p. 18).

Burity destaca ainda que Laclau (1990) aponta que “a possibilidade de plena constituição/realização de uma identidade ("totalidade")” deve ser sempre medida da distância entre o que os atores sociais afirmam ser e o que efetivamente alcançaram deste "projeto". “Toda identidade é deslocada porque depende de um exterior que representa tanto a sua possibilidade [...], quanto a sua impossibilidade”, visto que “[...] ao se retirar de cena, o inimigo leva consigo, por assim dizer, um pedaço de nós.” (BURITY, 1997, p. 19).

Dessa maneira, considera Burity, “o sujeito da falta, a política e a hegemonia tornam-se momentos que se requisitam mutuamente” (BURITY, 1997, p. 21). Por ser constitutivamente dividido/incompleto, o sujeito vai-se construindo por sucessivos atos de identificação. Por operar “[...] num terreno histórica e contingentemente tecido, esse sujeito parcial pode refazer ou subverter a ordem vigente, apontando para outras possibilidades de organizá-la, particularmente nos momentos em que esta (a ordem) falha” (BURITY, 1997, p. 21).

Lopes e Macedo (2011a) apontam que, para melhor entender como o movimento de descentramento da estrutura é estancado, visto que não há regras que permitam fechar e centrar a estrutura, Laclau e Mouffe lançam mão da ideia de sujeito. “A lógica de que é a estrutura fixada que define a identidade dos sujeitos, ao tomar uma decisão política, passa pela inversão de que é o sujeito, ao tomar tal decisão, que fecha a estrutura no mesmo movimento em que se torna sujeito, em que se identifica com o outro.” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 227).

Sujeito é, por assim dizer, “o precipitado discursivo das articulações, uma decisão tomada em um terreno indecível” (LOPES, 2014b, p.10), em que “a plenitude de uma identidade é, assim, necessariamente impossível, pois não há um fundamento que garanta sua significação de uma vez por todas.” (LOPES, 2014a, p.6). A “subjetivação é constituída como efeito de uma articulação” (LOPES, 2014b, p.10), em processos de identificação/subjetivação, momentos de condensação provisórios e contingentes que não garantem a priori uma determinada mudança, visto ser esta efeito de uma ação política.

Nessa perspectiva, o sujeito se constitui pelas demandas articuladas, por movimentos de reivindicações à ordem estabelecida (LACLAU, 2013). Lopes e Macedo (2011a) afirmam que as demandas “borbulham de forma desordenada como possibilidades não sendo apresentadas por nenhum sujeito previamente constituído” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.229). O processo de identificação dos sujeitos se dá à medida que algumas demandas ganham força e centralidade, possibilitando-lhes se identificar uns com os outros, em aglutinações que se desenvolvem com vista ao atendimento de suas demandas diferenciais.

A centralidade das demandas, em sua dinâmica não essencialista, se dá enquanto antagonismo, momento de fixação, provisório e contingente, e se faz em relação a uma diferença excluída da articulação discursiva, a qual “é simultaneamente condição de possibilidade da articulação (garante que a articulação exista) e de impossibilidade da articulação (confronta e bloqueia essa mesma articulação)” (LOPES, 2014b, p.10). Assim, “as formas de garantir essa centralidade são definidas na luta política, pela articulação de

demandas e de grupos em torno de posições que precisam ser hegemônicas, ou seja, “vendidas” como de todo o grupo ou, mais eficazmente, de toda a sociedade” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 229, grifos das autoras).

No processo de articulação, nas práticas articulatórias, as identidades se constituem e as demandas a elas associadas se deslocam, hibridizando-se, reconfigurando seus significados em função da articulação e do antagonismo. O sentido relacional da identidade se dá à medida que uma identidade ganha centralidade, visando, com isso, universalizar seus conteúdos particulares. A complexidade do social, no entanto, impede necessariamente a completa universalização ou totalização desses conteúdos particulares, visto que, conforme destacado por Mendonça (2007, p. 250), “tentativas de fechamento completo de sentidos sociais são empreitadas sempre completas e precárias, [...] contingentes, uma vez que nada pode garantir que determinadas explicações ou efeitos de sentido, sejam capazes de serem universalizados necessariamente”.

Esse autor conclui que uma pesquisa que tenha por base a TD não há como constituir previamente sentidos sociais ou se levar em conta identidades ou movimentos sociais totalmente constituídos com projetos políticos existentes “desde sempre” em direção a um objetivo preciso. Nessa perspectiva, nunca um projeto político de um determinado discurso tem seus sentidos plenamente constituídos (MENDONÇA, 2007, p. 250).

Laclau e Mouffe (2001) defendem a ideia de que há processos de identificação, em que os sujeitos se aproximam e se constituem como grupos “identitários” politicamente ativos. O sujeito, entendido como subjetivação, “é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada. Seres languageiros, cindidos e precários” (LOPES, 2013, p.8), construções falidas. Sujeito descentrado, que “[...] não é isso ou aquilo, nem isso e aquilo em momentos e situações diversas, nem isso nem aquilo simplesmente porque isso e aquilo não existem de forma estabilizada.” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.229). Em um conjunto infinito e não direcionado de identificações; “[...] cujas possibilidades de identificação não se esgotam nem chegam a se completar” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.229), dado que é desconstruída “[...] a concepção de um ser humano centrado, consciente dos seus direitos e capaz de reivindicar e lutar por esses projetos” (LOPES, 2013, p.8).

A fluidez das identificações, conforme apontado por Lopes e Macedo (2011a, p.230) “[...] vai no sentido das discussões pós-estruturais que destroem o binômio identidade/diferença e permitem pensar a diferença em si”. A tomada de decisão que constitui o sujeito é a criação da identificação fluida que, por vezes, nos parece uma identidade

plenamente constituída. Assim, a identidade é apenas uma espécie de produto fictício da intervenção do sujeito no sentido de conter a diferença. “Ela não preexiste à diferença, nem coexiste com ela”, visto que “[...] o descentramento da noção de identidade envolve mais do que a pluralização de identidades particulares” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 230), mesmo que haja hegemonias fortes e identificação estáveis, sempre haverá algum sentido que escape do controle.

Nessa perspectiva, os movimentos identitários passam a ser vistos como importantes na denúncia do esgotamento das identidades únicas, seja do Estado, seja da classe, fortalecendo as identidades locais sustentadas, muitas vezes, por discursos essencializadores. Essas identidades “podem ser outra face do mesmo discurso que localiza nos sujeitos algo comum capaz de identificá-los em um outro grupo” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 222); não pretendem aniquilar demais manifestações identitárias; reivindicam direitos legítimos dos sujeitos e, frequentemente, não se contrapõem uns aos outros.” Tal abordagem possibilita “pensar lutas políticas baseadas numa identificação provisória entre os sujeitos, cuja diferença central em relação à ideia de identidade é que ela não tem fundamento de nenhuma espécie” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 228).

Essas autoras (2011a) destacam ainda que, embora algumas políticas de currículo busquem regular os sujeitos definindo-lhes um lugar no mundo simbólico, “desconsiderando a pluralidade de suas identidades, renunciando a outras possibilidades de ser dos sujeitos” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 230), faz-se necessário destacar o reconhecimento do outro (identificação) na constituição de projetos educacionais, sem, no entanto, sufocar a sua singularidade. Isso equivaleria a objetivá-lo e eliminaria a própria possibilidade de educar. A teoria curricular fica, assim, diante de uma questão complexa que é a de construir alternativas em que o princípio de identidade e do reconhecimento não retire dos sujeitos a sua capacidade de criação (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 231), procurando avançar em direção às concepções de estrutura descentrada e de sujeito da falta e da identificação, concebendo os projetos curriculares como híbridos e identitariamente descentrados, enunciados sempre a partir de uma simultânea negociação com o outro (LOPES, 2014b, p.4).

### **3.3 A (re) significação do Currículo**

O pensamento curricular no Brasil é marcado, em especial a partir dos anos 1990, pelo hibridismo (LOPES; MACEDO, 2010): um campo em que diferentes discursos são reterritorializados; um campo contestado em que se misturam influências, interdependências, rejeições (LOPES; MACEDO, 2010, p. 47); um campo impuro, cuja marca principal “é mescla entre o discurso pós-moderno e o foco político na teorização crítica.” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 47). Esse novo quadro híbrido, de acordo essas autoras, tem alterado de tal forma o campo do currículo, ampliando suas referências que, por vezes, chega a assimilá-lo a outras áreas como os estudos culturais ou a própria filosofia, como afirmam os críticos do pós-estruturalismo.

Os discursos que têm penetrado na discussão sobre currículo vêm contribuindo para a constituição de novas identidades, tornando mais difusa a constituição de uma teoria do currículo, havendo certo deslizar das temáticas de um campo a outro. Essas autoras (LOPES; MACEDO, 2010) defendem que a redefinição do campo do currículo envolve a construção de novas preocupações. Apontam como principal tendência do campo a valorização de certa discussão da cultura, na medida em que vêm sendo intensificadas, sob referências teóricas diversas, as discussões sobre multiculturalismo ou estudos culturais.

Nessa perspectiva, ao propor o exercício de pensar as relações entre cultura e currículo, para além das distinções binárias entre produção e de reprodução cultural, Macedo (2006, p.105) entende ser necessário criar formas que nos permitam tratar o poder numa perspectiva mais oblíqua (GARCIA CANCLINI, 1998), compreendendo o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural e a cultura como lugar de enunciação.

Para Macedo, a partir dessa fronteira é possível discutir o currículo associado às questões de poder, “argumentando que uma perspectiva de poder menos hierárquica e vertical nos permite pensar uma outra forma de agência” (MACEDO, 2006, p.106), entendendo que “essa concepção de poder e de agência é necessária para a superação da lógica da prescrição que tem caracterizado os estudos em políticas curriculares”. Embora o faça dialogando com autores pós-coloniais, considera o conceito de hegemonia de Laclau e Mouffe (2001), que incorpora a alteridade e a iteração, como alternativa teórica e política para lidar com contingências históricas em espaços híbridos de negociação.

Acredito que Laclau e Mouffe (2001), apoiando-se nos conceitos de desconstrução e de ponto nodal, dão conta de discutir uma tal hegemonia. Sem abrir mão da ideia de que toda relação hegemônica assume uma dimensão universalista, os autores propõem que é necessário reconceptualizar o sentido de universal e o fazem numa perspectiva pós-estrutural. Para eles, toda cultura ocupa um lugar social particular, o que implicaria a inexistência de totalidades, assim como a impossibilidade de



interação entre elas. Nessa perspectiva, não haveria particular, porque todo particular estaria fechado em si e se configuraria como uma totalidade. Ocorre que nas relações sociais são gerados antagonismos que criam cadeias de equivalências entre particulares e obrigam as cadeias a assumir uma representação que transcende as particularidades. Nesse movimento, uma particularidade assume a função universal, o que Laclau e Mouffe (2001) caracterizam como uma relação hegemônica (MACEDO, 2006, p.110).

Assumir a perspectiva pós-estrutural em uma leitura do currículo implica “[...] aceitar que todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagem ou de significação” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 202). O sentido depende da inserção na materialidade de um sistema de classificação e em jogos de linguagem. Ao nomear, a linguagem institui a diferença tornando-se cúmplice das relações de poder, em um processo em que “aquilo que se sabe é movido por uma vontade de poder, assim como o poder exige que se saiba sobre aqueles que serão, por ele, governados” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 202). Poder e saber (núcleo central do pensamento pós-estrutural) “[...] estão atavicamente interligados na instituição do ‘mundo real’” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 203, grifos das autoras).

A ideia de identidade está diretamente ligada à ideia de cultura, visto que a construção identitária se faz em seu interior. Referir-se à identidade remete à ideia de sujeito como indivíduo. Centrado. Fixo. A fixação de identidades dificulta, embora não impeça, a percepção da contingência das identidades (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 218).

Em uma abordagem sobre identidades e diferenças, de como o campo do currículo “pensa a diferença cultural para além da identidade” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.217), as autoras destacam ser necessário deslocar o foco dos currículos como sistemas de representação e significação para o entendimento de como as identidades são por eles geradas. Compreendendo a atividade de conferir significado como um processo cultural e discursivo, visto que práticas culturais são linguagens, o currículo “[...] é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos; [...] uma prática cultural”, (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 202).

Concordo com essas autoras que redefinir a questão cultural no currículo em termos pós-estruturais (e pós-coloniais) “é tarefa fundamental para se pensar uma ação educacional contra a discriminação” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 215), cuja ação envolve “[...] uma recusa que se fundamenta na denúncia de que não há tais culturas como coisas, a não ser como estratégia de dominação, como narrativas que buscam evitar que se pense diferente.” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 215). Há também uma recusa às leituras de pretensão realista “que operam com a identidade como fixa ou essencial [...] pressupondo que há algo real e

específico desses sujeitos expressos pela nomeação” em “uma estrita representação entre o nome e a coisa”. Tais leituras limitam o currículo à perspectiva de tentar “falar pelo outro” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 223).

Nas abordagens discursivas (estruturalismo e pós-estruturalismo), termos que tendem a fixar identidades (como negro, mulher, trabalhador, etc) nada significam em si, conforme apontado por Lopes e Macedo (2011a), mas apenas pela diferença em relação a outros termos que lhes servem de contraponto. “[...] Ou seja, as identidades são definidas pela sua diferença em relação a outras identidades e não por algo que lhes é próprio; [...] recebem marcadores simbólicos que fazem com que sejam vistas como se fossem essenciais [...]” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 223).

Assim como os significados, elas (as identidades) também são construídas, produzidas pelos sujeitos no interior da cultura, no interior de sistemas de representação, e por seu intermédio, em processos muito imbricados (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 224). “Não há como fixar sentidos para cada significante” visto que “o sentido está sempre flutuante e adiado”, sendo impossível a fixação de identidades (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 225).

Pensar um currículo aberto à diferença, como um processo de produção de sentidos, sempre híbridos, que nunca cessa, significa a recusa da perspectiva da identidade visto que “[...] a proliferação caótica de sentidos impediria o próprio ato de significação e a interação entre os sujeitos” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 227). Dado o descentramento da estrutura, em constante movimento “que não é interrompido pela aplicação de qualquer regra possível de ser imaginada” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 227), a ideia de identidade fixa perde o seu fundamento.

Entretanto, esse movimento é sempre estancado, ainda que sentidos continuem a vazar, fazendo com que haja a construção de identidades temporárias e fluidas (enquanto os movimentos estivessem estancados e se os vazamentos fossem desconsiderados). As autoras (LOPES; MACEDO, 2011a) apontam, em bases discursivas, para a contraposição à ideia de currículo como expressão do instituído. Defendem assim “um currículo instituinte, [...] aproximando currículo de cultura e definindo-o como enunciação.” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.227).

Partindo do entendimento da política de currículo como uma luta pela significação do que vem a ser currículo, e apostando no descentramento da política, na contextualização radical de toda política de currículo, Lopes (2015b, p. 447) questiona propostas atuais que visam a “construir um fundamento, um padrão, uma base curricular, um conjunto de conteúdos básicos ou mesmo um conjunto de critérios consensuais para definir de uma vez

por todas uma identidade para o currículo da educação básica”. Essa autora aponta, com base em Laclau (1990), que há múltiplas demandas contextuais, contingentes, produzindo sentidos para as políticas. “Há equivalências entre demandas frente a um exterior representado como ameaça ao atendimento dessas mesmas demandas” (LOPES, 2015b, p. 448).

Destaca que as políticas de currículo “são decorrentes de diferentes articulações entre demandas representadas como advindas de comunidades disciplinares, equipes técnicas de governo, empresariado, partidos políticos, associações, instituições e grupos/movimentos sociais os mais diversos”. Grupos políticos se organizam, bem como são instituídas significações de currículo por intermédio das articulações entre essas demandas diferenciais.

Lopes (2015b, p. 449) chama a atenção para que, assumir currículo como luta pela significação da cultura depende de articulações discursivas, para além da ideia de currículo como algo intrínseco a um objeto considerado como um dado inequívoco. Nessa perspectiva, apostar em um enfoque discursivo significa “conceber que o poder está implicado em todas as dimensões de conhecimento e de razão” (LOPES, 2015b, p. 450). Significa, ainda, “estar constantemente negociando com uma série de tradições, de registros estruturados com e pelos quais somos/fomos formados, admitir os deslizamentos em outras direções, recriando esses mesmos registros”. Para a autora, a opção por dada finalidade social, a enunciação dessa finalidade e sua defesa, caso sejam compreendidas discursivamente, são inseridas na esfera da política, deixando de ter um fundamento racional, calculado, capaz de sustentar uma dada escolha.

Considero que as leituras aqui destacadas, dentre outras feitas sobre teorias pós-críticas e teoria do discurso, têm me possibilitado rever minha concepção de currículo, buscando interpretar políticas de currículo não como coisas dadas, mas como processos constituídos de significações, envoltos em precariedades e contingências. É com base nessa perspectiva que abordo o currículo como uma prática discursiva, cultural, de poder, de significação. E políticas de currículo como decorrentes de diferentes articulações entre demandas.

Assim compreendendo, defendo que identidades tendencial e pretensamente fixadas como aluno trabalhador, nordeste pobre, noturno problemático, dentre outras (im) possíveis nomeações apontadas ao longo deste texto, nada mais são que marcadores simbólicos politicamente construídos. Tentam falar pelo outro. Defendo, também, que estudos no campo da educação, e das políticas de currículo em particular, podem (e devem) argumentar a favor de descentramentos e desestabilidades de identidades dadas como de qualidade, de futuro, de

verdades incontestáveis corriqueiramente encontradas naquilo considerado como políticas de currículo.

#### **4 POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA O ENSINO MÉDIO NOTURNO NO/DO RN: DEMANDAS CURRICULARES E CONTINGÊNCIAS POLÍTICAS**

Neste capítulo, abordo alguns elementos que me possibilitam compreender processos de produção da política curricular para o ensino médio noturno em âmbito nacional, apontando para o que considero como uma tentativa, por parte do MEC, de institucionalização de projetos elaborados a priori para atender especificidades das escolas. Aponto e interpreto questões desse nível/turno de ensino no Rio Grande do Norte. Faço algumas breves caracterizações dos alunos do ensino médio noturno das escolas partícipes dessa investigação. Apresento o Ensino Médio Noturno Diferenciado, pauta deste texto de tese, com ênfase no Projeto Nova Escola (PROJETO NOVA ESCOLA, 2004), ressaltando reivindicações da Escola Presidente, quando da elaboração desse Projeto. Destaco ainda ações da SUEM/SEEC/RN e das DIREDs na elaboração dessa política em meio a contingências e demandas (como melhorias nas condições de trabalho do professor, justificada como melhoria da qualidade de ensino para o aluno).

Apresento, por fim, alguns aspectos do processo formativo em torno de elaboração/vivência da Proposta da SEEC para o ensino médio noturno com destaques para seu desenvolvimento em escolas estaduais dos municípios de Assu e de Mossoró. Nessa perspectiva, procuro compreender e interpretar o movimento que vai da Escola Presidente para a SEEC/RN, com destaques para as mudanças na proposta curricular, bem como sua constituição por meio da tentativa de fixar o aluno como trabalhador. Destaco, também, o movimento de escolha da Escola Governador e as ações nessa escola como permeado de sentidos para significações do seu ensino noturno e de disputas na constituição desse ensino.

##### **4.1 O percurso metodológico da pesquisa**

A minha leitura do material (documentos oficiais, documentos das escolas e/ou das DIREDs, folders de eventos associados ao processo formativo, registros manuscritos em cadernos, dentre outros indicadores de leitura) foi associada, sempre que necessário, às falas dos atores sociais, destacadas nesse e no próximo capítulo, visando compreender articulações discursivas que constituem o processo político de discussão e elaboração da referida proposta.

Para tanto, descrevo inicialmente o percurso metodológico da pesquisa empírica quando das conversas tidas com os atores envolvidos.

As conversas com a então subcoordenadora da SUEM/SEEC/RN aconteceram nos dias seis de janeiro de dois mil e quatorze e seis de abril do mesmo ano a qual se dispôs a responder aos meus questionamentos através de e-mails, dada a inviabilidade dos encontros presenciais por vezes previamente agendados. Considero tais conversas como potencialmente produtivas para a minha investigação visto que em 2005, ano em que o Projeto Nova Escola chegou à SUEM/SEEC/RN, ela participava como técnica da equipe da SUEM; também por sua produção acadêmica (BORMANN, 2012) sobre a política curricular em pauta que me possibilita a compreensão de aspectos importantes do processo de produção da política naquela subcoordenadoria. As conversas trataram, dentre outros aspectos, dos seguintes pontos: a situação do ensino médio noturno naquele período; a chegada do Projeto Nova Escola na SUEM; o processo desencadeado por essa subcoordenadoria quando da elaboração e envio de uma justificativa dirigida aos técnicos pedagógicos e ao jurídico do MEC, solicitando a reformulação no Plano de Trabalho do PROMED e do Projeto ALVORADA/MEC; a participação da SUEM na mobilização e no processo que desencadeou na elaboração do documento Orientações Curriculares Ensino Médio Noturno (RIO GRANDE DO NORTE, 2009).

As conversas com as técnicas responsáveis pelo Ensino Médio se deram em um único encontro, com cada uma. Vale destacar o quão produtivas foram tais conversas visto que, além das funções que cada uma delas exerce no período de minha investigação enquanto representantes do ensino médio em suas respectivas DIREDs, ambas participaram de processos iniciais da discussão da política em pauta.

A representante da 11ª DIRED participou tanto do processo de elaboração do Projeto Nova Escola (na função de coordenadora pedagógica na Escola Presidente anos de 2004 e 2005) quanto dos processos formativos promovidos pela SUEM/SEEC/RN (nessa mesma função, até o ano de 2009). A representante da 12ª DIRED exercia a função de coordenadora pedagógica na Escola Governador quando da escolha dessa escola para compor o rol das onze escolas a participarem do processo formativo; ela também participou dos processos formativos promovidos pela SUEM/SEEC/RN. É interessante destacar que em função das diferentes posições por elas assumidas em espaços e tempos diferentes elas acabaram por participar de alguns dos encontros por mim promovidos com as escolas, seja a convite meu seja a convite dos próprios atores das escolas envolvidas. Ressalto ainda que essa dinâmica

me possibilitou melhor conhecer riquezas de detalhes quanto a discussões, negociações, consensos, dissensos, dentre outros aspectos da/na constituição da política em pauta.

Com a técnica responsável pelo ensino médio na/da 12ª DIREDE o encontro aconteceu no dia sete de abril de dois mil e quatorze. Nessa conversa o objetivo foi o de destacar como ela compreendia/compreende a participação da DIREDE na constituindo da política em pauta, bem como, a noção do diferenciado dessa política; o processo de escolha da Escola Governador no processo inicial; o processo formativo da equipe que participou do processo de discussão e de elaboração do documento Orientações Curriculares Ensino Médio Noturno (momentos de apresentação dos resultados, culminância dos trabalhos em grupos então desenvolvidos, embates, discussões, principais negociações); dentre outras questões que foram surgindo ao longo da conversa, como exemplo, a chegada do ProEMI nas escolas). Para além desses encontros eu tive a oportunidade de boas e produtivas conversas informais com ela sobre a temática quando de minha busca por documentos na 12ª DIREDE, necessários à investigação. O encontro com a técnica da 11ª DIREDE aconteceu no dia nove de junho de dois mil e quatorze. Nossa conversa girou em torno tanto da participação dela enquanto coordenadora pedagógica na Escola Presidente tanto nas discussões sobre a proposta do Projeto Nova Escola quanto no processo formativo promovido pela SUEM/SEEC/RN.

Nas escolas, as conversas aconteceram por meio de grupos focais, como “procedimento de coleta de informação verbal” (MANZINI, 2014, p. 138). Ao tratar das definições, composição e condução do grupo focal, esse autor destaca que “o foco da discussão do grupo é definido pelo pesquisador enquanto que os dados advêm da interação do grupo” (MANZINI, 2014, p. 128). Diferentemente da metodologia que utiliza a entrevista em grupo, cuja unidade de análise recai sobre o indivíduo dentro do grupo, no grupo focal tal unidade de análise “recai sobre o grupo; e essa informação pode ser compartilhada, corroborada ou apresentar discordâncias entre os participantes” (MANZINI, 2014, p. 128).

Esse processo investigativo enquadra-se nos moldes da pesquisa qualitativa. É um procedimento cujos dados emergem do processo de interação dos participantes do grupo, tendo como mediador um pesquisador com o papel de provocar a discussão, a reflexão e a produção de insights sobre os temas que estão sendo apresentados para o grupo. Portanto, não se trata de coletar respostas a determinadas perguntas, mas de como instigar e manter a produção de diálogo sobre o tema em foco. Esse espaço escolar de diálogo, apesar de bastante produtivo, exige do pesquisador uma atenção especial para o risco de que a conversa promovida não se transforme em mero espaço de denúncias em relação aos problemas

práticos do cotidiano escolar. Exige uma interpretação constante de possíveis “fechamentos de sentidos”.

Os referidos encontros com os grupos aconteceram nas escolas investigadas, com no mínimo seis participantes e no máximo doze, conforme apontado por Manzini (2014). Cada um deles se constituiu por sua equipe pedagógica e docente e, em alguns casos, com presença da técnica da DIREDE responsável pelo ensino médio. O tempo de duração em cada encontro foi definido em função do roteiro de discussão por mim apresentado e em função da disponibilidade dos próprios grupos, não excedendo três horas de atividade por encontro. Com consentimento verbal de cada participante, as conversas foram gravadas, transcritas e, posteriormente devolvidas aos grupos (para os e-mails das escolas, ou para e-mails pessoais no caso das técnicas das DIREDES) com vista a possíveis alterações (como complementos, acréscimos ou supressões de informações nas falas transcritas), para efeito de validação das mesmas.

Assim, promovi e mediei o primeiro encontro do grupo da Escola Governador, na sala dos professores, no dia doze de maio de dois mil e quatorze; o grupo foi constituído pela diretora da escola (D), a vice-diretora (VD), pelas coordenadoras pedagógicas do noturno (CP1, CP2, CP3) e pelo professor de História (P1). Convém salientar que com exceção de uma das coordenadoras pedagógicas (CP3) os demais sujeitos desse grupo focal participaram de todo o processo de discussão e elaboração da proposta Orientações Curriculares Ensino Médio Noturno, assumindo, à época, as mesmas posições que assumem no período desse encontro por mim realizado para a investigação em pauta. A nossa conversa girou em torno de como se deu a participação da escola no processo de elaboração e de desenvolvimento da proposta curricular conhecida como Ensino Médio Noturno Diferenciado.

O segundo encontro aconteceu no dia dezoito de maio de dois mil e quatorze, com a presença da diretora (D) e da vice-diretora (VD), de uma das coordenadoras pedagógicas (CP1), e de dois professores sendo que um deles (P2) participou de apenas um dos processos formativos promovidos pela SUEM/SEEC/RN e outro (P3) não participou desses encontros. Nesse encontro específico, a conversa se deu em torno das dificuldades vivenciadas pela escola quanto à regulamentação da vida escolar dos alunos a partir da entrada da proposta (considerada diferenciada) na escola; também sobre a não participação do “pessoal da inspeção escolar”, conforme definido pela diretora da escola, durante os encontros formativos promovidos pela SUEM/SEEC/RN. No ensejo, tive acesso a documentos adaptados pela secretaria da escola, como diários de classe e fichas de alunos, os quais foram levados pela coordenadora pedagógica para o meu conhecimento.



Na Escola Presidente foram dois encontros. O primeiro foi no dia nove de junho de dois mil e quatorze. Estavam presentes a técnica representante da 11ª DIRED/Assu, o Diretor (D) e o vice-diretor (VD) da escola e duas coordenadoras pedagógicas responsáveis pelo noturno (CP1; CP2): todos já atuavam na escola em 2004, independente do turno ou da função que exerciam, quando da abordagem inicial sobre o referido projeto. Conversamos, por meio do grupo focal, sobre o que os participantes recordavam do período em que se deram as discussões e a elaboração do Projeto Nova Escola.

O segundo encontro aconteceu dois dias após o primeiro, no dia onze de junho de dois mil e quatorze, com a presença das coordenadoras pedagógicas (CP1; CP2), e de professores das seguintes áreas: Geografia (P1), Física (P2), Matemática (P3), História e Sociologia (P4), Português (P5), Química (P6), Matemática (P7). Dentre eles, alguns participaram desde o processo inicial da discussão/elaboração do Projeto Nova Escola passando pelos encontros formativos promovidos pela SEEC/RN. Alguns professores, de chegada mais recente na escola, participaram apenas (possivelmente de alguns) dos encontros formativos.

Na Escola Monsenhor foi um único encontro, no dia vinte e oito de julho de dois mil e quatorze, com a presença dos professores de Geografia (P1), de Biologia (P2), de Língua Portuguesa (P3), de Língua Inglesa (P4), História (P5), Matemática (P6), Física (P7). Para esse encontro, os professores solicitaram a presença da técnica representante da 12ª DIRED dada a justificativa de que aquele seria um dos primeiros encontros entre a escola e essa diretoria para discutirem questões em torno da proposta diferenciada para o noturno. Discutimos sobre o processo judicial desencadeado pelo envio de solicitação de um ofício pela escola à Promotoria de Justiça de Mossoró, e sobre a disciplina Formação para o Trabalho.

Vale considerar que além desses encontros promovidos por meio das conversas direcionadas e dos grupos focais retornei às três escolas e às duas DIREDs quando da minha busca por outras fontes de informações sobre a temática.

#### **4.2 O ensino médio noturno em âmbito nacional: em meio a desafios universais, tentativas de “institucionalização”**

A pesquisa nacional (SOUSA; OLIVEIRA; LOPES, 2006) citada no final do primeiro capítulo, trata dos alunos do ensino médio noturno e do que se considera como finalidades,

controvérsias e desafios que se apresentam para essa etapa e turno de ensino. Os desafios então apontados demandam, de acordo com os pesquisadores, equacionamento em nível de sistema, para além do âmbito de atuação das escolas: estabelecer políticas que tenham como alvo o planejamento da expansão do atendimento, levando-se em conta a diversidade dos alunos que buscam o Ensino Médio Noturno; definir fontes específicas de financiamento e linhas direcionadas para o Ensino Médio Noturno (SOUSA; OLIVEIRA; LOPES, 2006, p. 100-101); criar programa de alimentação escolar e estimular programas de apoio aos alunos do Ensino Médio Noturno; incentivar a criação e o desenvolvimento, pelas secretarias de Educação e pelas escolas, de projetos específicos para esse nível/turno de ensino; mobilizar a comunidade escolar do Ensino Médio Noturno, bem como especialistas da educação para o debate sobre essa etapa e nesse turno da escolarização básica; incentivar a criação e a adequação de espaços físicos nas escolas; equipar ou implantar laboratórios de ciências, informática e outros nas escolas de Ensino Médio Noturno, prevendo-se ações de formação para sua manutenção e funcionamento (SOUSA; OLIVEIRA; LOPES, 2006, p.102); incentivar a criação e o desenvolvimento de programas, nos estados, que viabilizem o acesso à internet, por alunos e professores do Ensino Médio Noturno; garantir quadro completo de funcionários para esse turno de ensino; fixar o professor na mesma escola, por um dado período; incentivar a organização de equipe dirigente nas escolas; valorizar parcerias; definir identidade do Ensino Médio (SOUSA; OLIVEIRA; LOPES, 2006, p.103-104).

O trabalho de Sousa e Oliveira (2008), destacado nas produções sobre o ensino médio noturno, no segundo capítulo, é proveniente dessa pesquisa. Esses autores apresentam algumas recomendações diretamente relacionadas aos diferentes públicos que vêm demandando/têm demandado na última década o ensino médio noturno e a identidade dessa etapa e turno de ensino. Para eles, as indicações então apresentadas resumidamente, “têm sido incorporadas [em alguma medida] às iniciativas do governo federal; outras permanecem como “agenda” a ser enfrentada se, de fato, pretendemos combater a profunda desigualdade existente no interior do sistema educacional brasileiro” (SOUSA; OLIVEIRA, 2008, p. 71).

Entre a mobilização da equipe pesquisadora, com investigação iniciada em 2003, até a edição e publicação “oficial” do referido documento em 2006, com exposição de seus resultados no site do MEC, esse ministério publicou dois projetos que nortearam condições de financiamento para o ensino médio noturno: o Projeto de melhoria do ensino médio noturno - regulamento (ANEXO II, BRASIL, 2005a) seguido da publicação do Edital nº 656/2005 (BRASIL, 2005b), a qual se deu por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB), sob

a coordenação do Departamento de Políticas do Ensino Médio (DPEM), para a seleção de projetos de melhoria do ensino médio noturno.

Para concorrerem no referido edital os projetos deveriam focalizar práticas educativas para o ensino médio fundamentadas nos princípios da LDB: a) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; b) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; c) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; d) a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos relacionando teoria e prática, no ensino de cada disciplina.

Os projetos, com data prevista para entrega até o final de 2005 com o título “PROJETO DE MELHORIA DO ENSINO MÉDIO NOTURNO”, deveriam abranger os seguintes aspectos: a) gestão administrativo-pedagógica da escola, destacando composição de turmas, organização de horários, planejamento participativo, interação com a comunidade e outras que viabilizassem a melhoria da aprendizagem do aluno noturno como contorno de problemas de falta de professores, rotatividade de professores e evasão de alunos; b) organização curricular e trabalho pedagógico, com previsão de ações que envolvessem preparação do corpo docente para novas proposições, alternativas para a integração das disciplinas, inserção de novas tecnologias, utilização de novas dinâmicas facilitadoras da aprendizagem, contextualização de conteúdos e avaliação; c) infraestrutura escolar, com ações de adequação do uso do espaço físico da escola às condições do ensino noturno, utilização adequada dos laboratórios, biblioteca, salas de vídeo, etc.; d) apoio complementar ao aluno, com ações que proporcionassem melhores condições para o acesso e permanência do aluno na escola, tais como: merenda, transporte, aulas de reforço, acesso a vídeos, computadores, internet, jornal, rádio, materiais de apoio ao ensino, etc. e) estratégias de acompanhamento e metodologia de avaliação de projetos (BRASIL, 2005b).

Ainda de acordo com o referido edital, cada um dos 10 (dez) projetos selecionados faria jus a apoio financeiro no valor de R\$ 140.000,00 (cento e quarenta mil reais), sendo que a utilização dos recursos deveria ser feita em 12 (doze) meses, contados a partir da transferência dos recursos. Dentre as categorias que poderiam aplicar os recursos estava previsto o “desenvolvimento de pessoal, por meio de programas de formação, intercâmbios, participação em seminários, teleconferências e oficinas” (BRASIL, 2005b, p. 4).

O item 3.7 me chama a atenção por definir que “Todos os direitos patrimoniais – de reprodução, divulgação, utilização e de distribuição – relativos aos projetos apresentados pelas escolas, no âmbito deste Edital, serão do MEC” (BRASIL, 2005b, p. 3). Considero que esse processo de seleção de projetos indica uma tentativa de institucionalização das proposições apontadas pelos relatórios produzidos entre 2003 e 2004, seja em âmbito nacional seja em âmbito dos estados partícipes da referida investigação. Parece haver a intenção de que as escolas, ao concorrerem ao referido edital, atendendo a critérios universais (para além daqueles definidos nos relatórios então produzidos pelos pesquisadores, destaco a projeção dos princípios definidos na LDB), elaborem projetos a partir de questões específicas com vista à melhoria de SEU ensino médio noturno os quais, entretanto, seriam de direitos autorais do MEC, passando a ser de propriedade desse ministério. Entendo haver a tentativa de produzir consensos em torno de um projeto comum para o ensino médio noturno.

Concordo com Lopes e Macedo (2011b, p. 254) que no processo de institucionalização “são produzidos, então, diferentes projetos com princípios comuns mesclados a sentidos os mais diversos”. Entretanto, tal “projeto de tentativa” de institucionalização vai ser possível “pela negociação de outras demandas (como veremos mais adiante, no caso da proposta da SUEM/SEEC/RN, em pauta), não necessariamente sintonizadas com interesses [...] desse mesmo projeto” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 254).

Por sua vez, o Estado do Rio Grande do Norte desencadeou um processo de discussões em torno da temática que gerou a elaboração do documento Orientações Curriculares - Ensino Médio Noturno produzido e publicado pela SEEC/RN (RIO GRANDE DO NORTE, 2009), de proposta diferenciada para esse nível/turno de ensino. Considero que esse documento, o qual vem norteando as ações didático-pedagógicas nas escolas de ensino médio com ofertas no noturno, apresenta traços dos documentos aqui destacados como de produção no âmbito do MEC, dentre os quais, destaco, em especial, a perspectiva definida para o trabalho pedagógico e a organização curricular. A preparação do corpo docente para novas proposições, preferencialmente que esteja envolta de alternativas para a integração das disciplinas, para a inserção de novas tecnologias, bem como para a utilização de novas dinâmicas facilitadoras da aprendizagem, contextualização de conteúdos e avaliação acabam por pretensamente se definirem, em um ou em outro documento, como potenciais para resolução, senão minimização, dos problemas do ensino médio noturno.

#### 4.2.1 Ensino médio noturno no Rio Grande do Norte: entre dificuldades e recomendações, discursos hegemônicos

A pesquisa<sup>64</sup> realizada no/sobre o RN<sup>65</sup> (ALMEIDA, 2006, p.13) caracteriza-se como um trabalho que se propõe priorizar “[...] a divulgação do delineamento assumido no estudo e nas contribuições oriundas da pesquisa de campo” e trata, dentre outros tópicos, da contextualização do Ensino Médio Noturno no referido Estado. Para efeito de utilização em minha investigação, destaco esse item como forma de melhor compreender tal contextualização visando, posteriormente, investigar possíveis articulações com os demais documentos e com os registros das conversas com os atores sociais, foco desta investigação.

Os resultados dessa pesquisa apontam a inexistência de normalização particular e própria para o ensino médio, diurno ou noturno, no período de 1996 a 2003, no Conselho Estadual de Educação (CEE/RN). Esse é o órgão regulamentador dos dispositivos legais da política educacional do RN, representado pela então Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos (SECD-RN). Destacam ainda que, de acordo com a Subcoordenadoria de Ensino Médio (SUEM/SECD), foram pontuadas, naquele contexto, as seguintes informações:

- a) não há política detalhada especificamente para o Ensino Médio;
- b) a Secretaria de Educação tem consciência da necessidade de uma proposta mais específica para o Ensino Médio Noturno e, em breve, acionará providências nesse sentido;
- c) o acesso ao Ensino Médio regular público no estado, em 2003, cresceu, em média, 15%, se comparado com o ano anterior;
- d) a Secretaria pretende consolidar política de melhoria do Ensino Médio, com ênfase na oferta regular noturna;
- e) os problemas que caracterizam o sistema de Ensino Médio regular no estado do Rio Grande do Norte são semelhantes àqueles que surgem da Educação Infantil, da fundamental, etc. (ALMEIDA, 2006, p. 35).

---

<sup>64</sup> Realizada com dez escolas (sendo nove estaduais e uma municipal) localizadas em área urbana, em municípios com diferentes perfis demográfico e econômico, tendo sido entrevistados, neste estudo, 335 alunos do 1º ano do Ensino Médio Noturno; 349 do 2º ano e 329 do 3º. Foram consultados também 110 professores, dez diretores e seis profissionais responsáveis pelo período noturno (ALMEIDA, 2006).

<sup>65</sup> De acordo com o relatório nacional, a escolha pelo Rio Grande do Norte dentre os Estados da região Nordeste a comporem o elenco da pesquisa, à época, se deu “por apresentar um dos maiores Índices de Qualidade (IQs) da região e também um dos menores; bem como por ter uma escola entre as cinquenta maiores pontuações do Brasil, e uma de suas escolas está entre as vinte com menores pontuações do Brasil” (SOUSA; OLIVEIRA; LOPES, 2006, p. 14).

Embora o processo de atualização dos Planos Plurianual e Decenal de Educação Básica do RN não estivesse disponível no final de 2003, época de realização da investigação do MEC, a SUEM/SECD/RN informou que várias ações vinham sendo desenvolvidas, as quais expressavam a preocupação do governo com a questão da educação básica, destacando, dentre outras, a ampliação de metas anteriormente trabalhadas, como:

- a) assistência aos municípios no âmbito do processo de transferência da rede de Ensino Fundamental para a dependência municipal e incorporação do Ensino Médio municipal pelo governo estadual;
- b) ampliação e consolidação de programas específicos para Educação de Jovens e Adultos;
- c) continuidade da qualificação e da titulação dos professores;
- d) garantia da evolução da oferta de atendimento na área de Educação de Jovens e Adultos, atingindo 45,9% no período entre 1997 e 2003;
- e) acentuada evolução do atendimento ao Ensino Médio (estadual), na base de 139,4% no período de 1995 a 2003 (ALMEIDA, 2006, p. 27).

Destacou também que a política educacional da então SECD/RN para o Ensino Médio deveria considerar:

[...] b) Propostas educacionais específicas para o Ensino Médio Noturno: políticas de melhoria das condições de permanência dos alunos nas escolas, como projetos pedagógicos estimuladores da melhoria da qualidade do ensino para jovens trabalhadores; adaptação dos currículos à realidade dos estudantes do curso noturno; formação inicial e continuada dos professores, conjugando processos de atualização pedagógica e científica; valorização dos profissionais da educação. [...] Parceria ou convênios na rede e no Ensino Médio Noturno [...] que possam fortalecer o Ensino Médio Noturno, [...] buscando envolver o aluno com a visão do mundo profissional (Memorando nº 644/ 2003- SUEM/SECD-RN; apud ALMEIDA, 2006, p. 35-36).

Na perspectiva de pensar uma proposta para o Ensino Médio Noturno do RN, o desafio apontado pela equipe de investigação do MEC era o de pensar em especificidades contextualizadas, sem, contudo, perder a unidade de sua oferta, direcionando o conteúdo da organização curricular e as estratégias e atividades de sua operacionalização, na perspectiva de implementação de um processo acadêmico flexível e dinâmico. É considerado que a melhoria desse nível/turno de ensino comporta o desenvolvimento de estratégias educacionais “amplas, integradas e partes de uma pertinente política educacional que privilegie e respeite as especificidades da clientela que demanda esse nível de ensino, bem como as condições regionais e locais” (ALMEIDA, 2006, p. 67).

No decorrer da pesquisa foram constatadas como dificuldades para o desenvolvimento de tais estratégias:

o fato de a maioria dos alunos trabalhar durante dois expedientes diurnos; excessiva jornada de trabalho dos professores; falta de estímulos a alunos e professores; burocracia no trato das questões relativas ao acréscimo do quadro de professores; condição socioeconômica e cultural dos alunos que frequentam o Ensino Médio Noturno; descrédito de muitas escolas a respeito das possibilidades de aprendizagem dos alunos da periferia, isto é, a crença de que “**não há muito que fazer**”; flexibilidade não programada no cumprimento dos horários do ensino regular presencial, tanto por parte do professor quanto do aluno; [...] alto nível de indisciplina, desinteresse e rebeldia, enquanto outras são mencionadas pelas dificuldades de aprendizagem (ALMEIDA, 2006, p. 68-69, grifos da autora).

Questiono o discurso hegemônico que (re) produz a ideia da escola pública, nesse caso a noturna, sem perspectivas, fadada ao fracasso (visto que “**não há muito que fazer**”), fixando identidades para alunos (geralmente no campo de ordem econômica ou comportamental) e professores (enquanto desmotivados, descrentes quanto à capacidade de seus alunos). Não desconheço nem desconsidero condições de trabalho dos profissionais da educação lotados nas escolas, porém compreendo que esse discurso desconsidera sentidos da prática no espaço escolar, por vezes, negando processos de negociação na luta política por melhorias dessas condições de trabalho.

Destaco que as recomendações então registradas para o Ensino Médio Noturno no/do RN “estão centradas na ideia da fixação de uma identidade própria para o turno noturno” (ALMEIDA, 2006, p. 70), por meio da orientação aos projetos pedagógicos da escola, como processo coletivo, do combate à rotatividade docente e da necessidade de uma flexibilização curricular para esse nível/turno de ensino, cujos propósitos devem ser pautados “em interesses e necessidades dos alunos, pode ser apoiada na disseminação e contextualização dos PCNEM” (ALMEIDA, 2006, p. 70). É possível perceber a centralidade dada aos PCNEM enquanto instrumento capaz de atender necessidades formativas dos alunos.

As recomendações apresentadas pela pesquisa (ALMEIDA, 2006) apresentam-se como um conjunto de diretrizes interligadas, em dois níveis, considerados no relatório como aparentemente hierárquicos. O primeiro nível corresponde a determinações legais e diretrizes gerais, nas quais, dentre outras, destaca-se a proposição de ampliar e redimensionar os investimentos destinados à melhoria do Ensino Médio, com significativa valorização do magistério, reconhecendo sua importância acadêmica e compensando pecuniariamente o esforço dos docentes ligados diretamente às ações voltadas para o aluno. Inclui-se, nesta proposição, a geração de novos projetos e a continuidade, por exemplo, de projetos como o Alvorada e o PROMED<sup>66</sup>, reduzindo o uso de seus recursos financeiros na infraestrutura e na

---

<sup>66</sup> Conforme já apontado no primeiro capítulo deste trabalho, o Projeto Escola Jovem (PROMED), assim como o Projeto Alvorada, é um programa apoiado pelo MEC. Como parte do Subprograma de Políticas e Programas

manutenção das Secretarias de Educação, privilegiando os recursos destinados às escolas, para infraestrutura física, tecnológica e bibliográfica que se estenda ao noturno, ampliando as oportunidades de educação docente continuada e custeando parte do estímulo financeiro aos professores, de forma a motivar a sua atenção à escola de Ensino Médio Noturno (ALMEIDA, 2006, p. 70).

O segundo nível de recomendações considera os aspectos acadêmicos que exigem atenção metodológica na elaboração das diretrizes e, principalmente, em sua operacionalização nas diversas unidades federadas, assim como no âmbito particular das escolas. Destaco aqui alguns dos aspectos então sugeridos: reforma e/ou atualização curricular a partir das exigências postas pelo contexto atual, em relação às especificidades do aluno do ensino público noturno, em suas várias situações geográficas, sua inserção no mercado de trabalho e sua posição nos diferentes espaços gerados pelas desigualdades sociais; variações curriculares, sem prejuízo da unidade nacional, de acordo com as características e possibilidades locais, estaduais e regionais; flexibilização de procedimentos, inclusão de atividades extraclasse com espaço programado na organização curricular; reinvenção da sistemática de avaliação, adaptando-a às modificações curriculares e às atividades que possam caracterizar a flexibilização curricular (ALMEIDA, 2006, p. 71-72).

Essas proposições são apontadas como alternativas para minimizar, ou mesmo superar, diferenças de estruturas, condições e dinâmicas de trabalho nesse nível/turno de ensino. É considerado por essa pesquisa que, por serem mais intensos que os do diurno, os problemas estruturais do ensino noturno permanecem, sem o devido equacionamento, fazendo com que as parcelas da população que não têm a alternativa de migrar para o período diurno, quando isso é possível do ponto de vista da oferta, permaneçam desassistidas, “com a recorrente denúncia de o noturno constituir-se em uma escola de pior qualidade, piores condições de trabalho e percentuais de sucesso inferiores ao diurno” (ALMEIDA, 2006, p. 11).

Até aqui é possível considerar que há traços de homogeneidade nas proposições indicadas com as que se apresentam na proposta curricular da SEEC/RN, a qual, apesar de se apresentar como “nova”, “diferente”, traz consigo elementos de outras propostas/políticas curriculares, indicando a circulação dos discursos presentes nos relatórios do MEC. Destaco

---

Nacionais ambos se fazem presentes no Rio Grande do Norte. O PROMED persegue a formulação de políticas para o Ensino Médio e, a exemplo de outros estados, no Rio Grande do Norte, atua como parte do Subprograma de Projetos de Investimento das Unidades Federadas. “[...] O Rio Grande do Norte, como participante do programa, formalizou, em 2000, um Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio: *Programa de investimento do estado do Rio Grande do Norte*. O documento apresenta um diagnóstico do Ensino Médio, o projeto de custo e financiamento e as estratégias de realização do projeto” (ALMEIDA, 2006, p.28).



entre esses traços: a ideia de uma reforma e/ou atualização curricular que considere aspectos tidos como importantes para a inserção do aluno do noturno no mercado de trabalho; a proposta de flexibilização de procedimentos, inclusão de atividades extraclasse com espaço programado na organização curricular; a perspectiva de reinvenção da sistemática de avaliação, adaptada às modificações curriculares e às atividades que possam caracterizar a flexibilização curricular.

A tais traços vão sendo somados elementos da heterogeneidade própria da política local permeada de embates discursivos dos atores sociais que lhes constituem. As questões propostas no referido relatório me possibilitam pensar então na questão do diferenciado da política curricular objeto de minha pesquisa. Não por sua proposta em si, mas pela possibilidade discursiva da produção que passa a circular entre esses atores.

#### 4.2.2 O aluno e sua escola: uma possível cartografia do ensino médio noturno?

Apresento aqui questões destacadas pela referida pesquisa quanto a algumas caracterizações feitas do aluno e da escola do ensino médio noturno, as quais indicam que a ampliação da demanda, associada às modificações em curso no processo produtivo, trazem à escola média, “desde recém-egressos do Ensino Fundamental até trabalhadores que retornam a ela após período de afastamento, em busca de qualificação ou simplesmente de certificação de estudos” (ALMEIDA, 2006, p.10), crescentemente exigidos no mercado de trabalho, além da tradicional busca de acesso ao nível superior.

A origem socioeconômica dos alunos investigados pela equipe do MEC é elencada como uma característica marcante de grande parte das escolas potiguares pesquisadas. É considerado que a maioria pertence à camada significativamente afetada pelas desigualdades sociais, educacionais, culturais, encontrando-se privada de condições mínimas de saúde, moradia e cultura e se mantém distante da oferta de um ensino coerente com suas expectativas, suas experiências e seu cotidiano (ALMEIDA, 2006, p.74).

A pesquisa aponta que em algumas das escolas pesquisadas, principalmente aquelas situadas no interior do Estado, durante o dia os alunos são trabalhadores braçais na agricultura de subsistência ou em afazeres domésticos e no início da noite, buscam estudar. Geralmente apresentam cansaço físico e mental “que, além de desestimulador, dificulta a abstração e a participação nas atividades convencionais e tradicionais de sala de aula, limitando a

aprendizagem” (ALMEIDA, 2006, p.74). É considerado que essas situações influenciam no desempenho escolar desses alunos, aliando-se a histórias de defasagem escolar.

Nessa perspectiva, faço breves referências aos alunos das escolas lócus de minha investigação cujos dados fui localizando ao longo da pesquisa. Longe da ideia de traçar um perfil desses alunos, por considerar que assim fazendo definiria identidades fixas para eles, mas na proposta de situar o leitor quanto a alguns sentidos que lhes vão sendo atribuídos, de uma forma ou de outra, argumento que dados apresentados nesse relatório operam tentando fixar uma identidade no aluno.

O documento “Projeto Alvorada II - Proposta de Melhoria do Ensino Médio Noturno” (RIO GRANDE DO NORTE, 2007a) apresenta uma caracterização dos alunos da Escola Presidente, por meio de pesquisa realizada no final do ano letivo de 2006, indicando os seguintes resultados:

Durante o ano de 2006 foram matriculados no ensino médio noturno 745 alunos sendo que deste, 310 se evadiram ao longo do ano, 22 foram transferidos e 413 ainda frequentavam as aulas no final do ano. Dos frequentes, 57 estavam em progressão parcial, 90 foram reprovados antes mesmo do término do ano letivo e 83 já desistiram de estudar em algum momento de suas vidas. Do total de estudantes entrevistados (256), 184 são alunos que trabalham em profissões como: trabalhador rural, vendedor, autônomo, pedreiro, serviços domésticos, pescadores, auxiliares de serviços gerais, comerciários, assistentes administrativos, e outras (RIO GRANDE DO NORTE, 2007a, p. 67).

No diálogo promovido em um dos encontros nessa escola, uma das coordenadoras pedagógicas assim descreve seus alunos, como que configurando, também, a ideia do aluno que frequentava a escola (provavelmente no período 2003-2004) na época da elaboração do Projeto Nova Escola:

[...] os nossos alunos do noturno são de uma faixa etária que vai dos vinte aos sessenta anos. E, na maioria das vezes, eles estão, grosso modo falando, entre os trinta e quarenta anos. Pessoas que passaram dez, quinze anos fora da sala de aula e, de repente, têm que voltar. São pessoas que vêm da EJA. [...] O ensino médio noturno já era para alunos que são empregados em algum lugar. Eles estão no comércio como embaladores, caixas de supermercados; os que trabalham na agricultura, nessas empresas agrícolas, saem de casa às quatro horas da manhã e, na maioria das vezes, vinham direto para cá (ESCOLA PRESIDENTE; CP1, 2014).

Os alunos do ensino médio noturno da Escola Governador, por sua vez, foram caracterizados pela diretora da escola, em 2014 quando da realização dos encontros focais, como provenientes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (ESCOLA GOVERNADOR; D, 2014). Na opinião da diretora, os alunos do noturno, que em sua grande maioria trabalham,

têm dificuldades em acompanhar um montante de disciplinas previstas para as chamadas turmas regulares. Muitos deles retornam à escola depois de dezesseis anos fora dela porque são coagidos pelas empresas onde trabalham, a voltarem a estudar, sob a pena de perderem os seus empregos. “Entram” no ensino médio com muita dificuldade, fazendo-se necessário uma proposta curricular capaz de se adaptar às suas condições de aluno trabalhador, em que o professor avalia de acordo com o nível de aprendizagem do aluno. Pelo discurso de que o ensino médio noturno, em especial aquele ofertado para a EJA, é de qualidade duvidosa, me chamou a atenção a afirmação da referida diretora de que “por incrível que pareça, ainda têm aqueles que passam no vestibular!” (ESCOLA GOVERNADOR; D, 2014). Para ela, os alunos com esse perfil, dificilmente, têm condições de passar de um ano para outro, ou de concluir o curso, como um todo. “Alguns sequer sabem ler!”, ela complementa. E ‘tudo isso’ tem que ser analisado pelo ‘noturno’ “a fim de se chegar a um consenso para que não prejudique esse aluno” (ESCOLA GOVERNADOR; D, 2014). Aqui, o noturno parece agregar por si só características do considerado fracasso da educação, como se tais dificuldades fossem específicas dos alunos desse turno.

De uma ou de outra escola, esses alunos, de maneira geral, saem bem cedo de casa para o trabalho e muitos têm dificuldades para chegar à escola no horário de início das aulas, o que mostrou uma necessária revisão do horário das atividades do ensino noturno. Uma reivindicação dos estudantes é de que a escola ofereça merenda, visto que muitos deles são obrigados a irem do trabalho direto para a escola sem fazerem uma refeição (RIO GRANDE DO NORTE, 2007a).

A pesquisa desenvolvida pela equipe do MEC no/para o RN (ALMEIDA, 2006) aponta para algumas dificuldades enfrentadas por alunos e/ou pelas escolas quanto à organização da escola em si para atendê-los. São apontados como exemplos dessas dificuldades: a formação das turmas, que geralmente se constituem de alunos em diferentes faixas etárias e séries; o não aproveitamento de experiências de vida desses alunos nas escolas que se localizam em bairros periféricos das cidades; e a provável desarticulação no trabalho de equipes de apoio pedagógico de muitas escolas e em seus diversos turnos tornando o trabalho escolar desintegrado em seu todo, no sentido de não ter diretrizes gerais de ação em vista de objetivos comuns. Soma-se a essas dificuldades o significativo distanciamento entre professores e alunos, fato que ocorre, em geral, nas grandes escolas do RN. É considerado no relatório que o grande número de alunos e a forma de organização administrativa de muitas escolas dificultam o trabalho da direção e da equipe pedagógica, o relacionamento entre os

colegas e deles com os alunos, tornando as relações por vezes anônimas, distantes e indiferentes.

A respeito das características do ensino médio noturno ofertado no RN, no contexto das escolas pesquisadas pela equipe do MEC, é destacada a necessidade de que se responda ao seguinte questionamento: qual é, de fato, o projeto acadêmico (proposta de conteúdo, sistemática de trabalho e infraestrutura disponível) e sua pertinência pedagógica e administrativa em relação às várias regiões do estado e às especificidades e diversidades da clientela que procura o Ensino Médio Noturno, principalmente os alunos trabalhadores? (ALMEIDA, 2006, p. 73). Esse questionamento parece apontar a preocupação de que haja projetos diferentes para o atendimento às necessidades formativas do aluno trabalhador, considerando especificidades loco/regionais.

O relatório aponta que os procedimentos burocráticos, administrativos, pedagógicos, de orientação, adotados para o noturno são os mesmos adotados pelos demais turnos de funcionamento da escola, não havendo qualquer tipo de orientação ou política específica para esse nível/turno de ensino. Seja do ponto de vista político-administrativo, por parte da Secretaria de Educação, seja do didático-pedagógico, por parte da direção escolar, não há nada que implique destaques programáticos e ações específicas, inclusive no Regimento Escolar ou no Projeto Político-Pedagógico, quando este é trabalhado, no sentido de ações voltadas, exclusivamente, para o ensino médio noturno.

Vale destacar que a única diferença nos procedimentos do turno noturno apontada é a redução da carga horária nesse expediente, cujas aulas são de 40 minutos, em vez de 50 minutos, como nos demais turnos. Isso não é considerado, necessariamente, uma política específica da (então) SECD/RN, ou da escola, visto que tal redução é legalmente instituída no país, uniforme para todas as unidades escolares do estado que o ofertam (ALMEIDA, 2006, p. 73).

Sendo o aluno sempre representado como trabalhador e como carente, o diferenciado proposto na política curricular em pauta passa a ser vinculado a essa representação, desconsiderando outras subjetivações como, por exemplo, algumas características dos alunos da Escola Monsenhor/Mossoró/RN, matriculados no ensino médio noturno. De acordo com levantamento realizado pela própria escola em 2013, verificou-se que a grande maioria desses alunos estava, naquele ano, na faixa etária estabelecida pelo MEC (de 14 a 17 anos). “Dos 325 matriculados no noturno, apenas 38 trabalham, totalizando 11%, e, em sua grande maioria, em programas como ‘Menor Aprendiz’ ou ‘Primeiro Emprego’. Estes, por sua vez, pretendem dar continuidade aos estudos por meio dos exames vestibular e ENEM” (OFÍCIO Nº 19/2014).

Especificamente nas salas de aula das terceiras séries, a pesquisa demonstrou que 90% dos alunos entrevistados tinham interesse em fazer o ENEM ou um processo seletivo para entrar na universidade.

Para os professores e equipe gestora da Escola Monsenhor, uma proposta específica que visa a atender a necessidade de alunos trabalhadores é inadequada para seus alunos visto que, mesmo que eles (os alunos do noturno) também tenham perspectivas para o mercado de trabalho, “não é só isso (que se espera da formação) ”! (ESCOLA MONSENHOR, P1, 2014). Uma professora destaca que o horário do ensino médio noturno da Escola Monsenhor é diferente por começar mais cedo (antes das 19:00 horas), e assim terminar mais cedo; não porque os alunos são trabalhadores, mas porque são “pequenos” (de 13 a 15 anos). Em sua grande maioria, são alunos da própria comunidade e estudam naquela escola desde os primeiros anos de escolaridade, sendo todos na faixa etária regular. “Eles não têm nenhum perfil que cabe dentro do ensino médio diferenciado (proposto pela DIREC/SEEC)”, considera a professora, destacando que “o perfil desses alunos é a preparação para a universidade, para dar prosseguimento aos estudos. E é esse que deve ser o papel da Escola Monsenhor para os alunos do ensino médio noturno” (ESCOLA MONSENHOR, P1, 2014).

Destaco que, paralela a essa discussão, a definição “do aluno que queremos”, conforme descrito no documento “Orientações Curriculares Ensino Médio Noturno” (RIO GRANDE DO NORTE, 2009, p.28) espera que esse aluno possa

ser capaz de raciocinar, ler e interpretar textos; intervir nas discussões expondo seu ponto de vista acerca dos assuntos sem pauta; valorizar a escola e o conhecimento por ela produzido; ter motivação para aprender; ser assíduo e participativo; fazer uso dos conteúdos apreendidos no seu dia a dia como práticas sociais; respeitar o outro em diferentes contextos sociais; ter consciência do seu papel social e político na construção de uma sociedade mais justa e mais humana; construir sua autonomia.

Para tanto, é justificada a necessidade de elaboração de uma proposta de ensino médio noturno que possa atender os seus interesses e as suas necessidades e que possibilite o desenvolvimento das competências do conhecimento, exigidas pela sociedade atual. É considerado que tal proposta pedagógica necessita de práticas educativas pautadas na realidade social do aluno (RIO GRANDE DO NORTE, 2009, p. 28).

Discutir subjetivações dos alunos do ensino médio noturno, em especial daqueles matriculados nas escolas partícipes desta investigação, me possibilita argumentar que há uma tentativa de fixação de identidade do aluno desse nível/turno de ensino como trabalhador que opera a despeito de outras identificações a serem enunciadas. Considero haver um embate

entre identidades supostas como fixas, com uma pretensa identificação de que o aluno é isso ou aquilo.

Defendo, com base na teoria do discurso, ser mais produtivo compreender processos de identificação desses alunos visto que eles não SÃO de uma dada forma. Eles são (por vezes) trabalhadores, (possivelmente) mães/pais de família, jovens adolescentes que optaram pelo noturno por razões outras, pretendem (ou não) concorrer a uma vaga na universidade, dentre muitas outras (im) possibilidades que possa haver. São aquilo que eles querem ser ou acabam por se constituírem naquilo que nem sempre querem ser. Considero que para além de identidades fixas, entre ser isso ou aquilo, por vezes eles nem são isso nem aquilo ou podem ser isso e aquilo ao mesmo tempo. Importa considerar que identificações vão sendo construídas e disputadas em jogos de interesses contingentes, descentrando qualquer tentativa de fundamento para processos identitários que acabam por constituir alunos do ensino médio noturno.

#### **4.3 “Ensino Médio Noturno Diferenciado”: do programa à política**

Por se tratar de uma proposta recente, no sentido de sua publicação oficial, talvez se justifique uma única produção acadêmica (BORMANN, 2012) sobre o documento “Orientações Curriculares Ensino Médio Noturno” (RIO GRANDE DO NORTE, 2009), conforme apresentado no segundo capítulo, que trata sobre o ensino médio noturno diferenciado no/do RN. O trabalho de Bormann (2012) tem me possibilitado o acesso a elementos descritivos da política curricular em pauta, desde a elaboração de meu projeto inicial de tese. No quarto capítulo associo dados descritivos desse trabalho às leituras de demais documentos e às falas dos atores sociais da investigação. A autora (BORMANN, 2012) destaca o papel da Escola Presidente/Assu/RN como importante no processo inicial que gerou o interesse pela construção da proposta em pauta.

Nesse item destaque, portanto, espaços acentuados na produção dessa política; espaço de parcerias estabelecidas, primeiramente entre a Escola Presidente, a SEEC/RN, por meio da SUEM e depois entre um grupo de escolas, mediado pelas DIREDs.

Um dos documentos (RIO GRANDE DO NORTE, 2007a) por mim selecionados nessa investigação registra que as discussões em torno das dificuldades vivenciadas no/pelo ensino médio noturno do RN se iniciaram no ano de 2000, quando algumas escolas

constataram grandes índices de evasão de alunos nesse nível/turno de ensino. Destaca ainda que após um período em que a situação foi se agravando e os educadores foram ficando cada vez mais angustiados, por não saberem o que fazer para reverter aquela situação, professores e diretores de escolas conversaram entre si na esperança de que, juntos, pudessem encontrar algumas respostas para as suas perguntas. Apesar dos avanços que esses primeiros diálogos produziram, os educadores ainda se ressentiam da falta de colaboração de outros profissionais. O referido documento não aponta para uma possível sistematização de alguma proposta elaborada no sentido de proposições para tomada de decisões quanto à problemática então discutida/posta.

Por outro lado, o histórico do documento “Orientações Curriculares Ensino Médio Noturno”<sup>67</sup>, publicado pela SEEC/RN (RIO GRANDE DO NORTE, 2009, p. 19), destaca o ano de 2005 como sendo o de elaboração de um projeto-piloto para o ensino médio noturno, sinalizando mudanças na proposta curricular e na metodologia então vigentes, dentre outras, buscando produzir um diferencial para esse turno de ensino. O referido projeto-piloto se autodenomina PROJETO NOVA ESCOLA (2004).

#### 4.3.1 A Escola Presidente: entre reivindicações, a elaboração do Projeto Nova Escola

Tal projeto-piloto foi elaborado pela Escola Presidente/Assu/RN no ano de 2004 e encaminhado à SUEM/SEEC/RN em 2005, solicitando colaboração da SEEC/RN para o enfrentamento das dificuldades então vivenciadas pelo ensino médio noturno (RIO GRANDE DO NORTE, 2007a, p. 44). Apresentava uma proposta baseada naquilo que os professores consideravam uma série de mudanças, que abrangem “desde a organização dos horários, distribuição dos componentes curriculares, bem como experimento de novas metodologias, implantação de novos componentes e um novo sistema de avaliação” (PROJETO NOVA ESCOLA, 2004, p. 5).

Por intermédio desse documento, é chamada a atenção para a necessidade

---

<sup>67</sup> As Orientações Curriculares para o Ensino Médio Noturno foram aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação do RN (CEE) em 16/09/2009. A Portaria nº1221/2009- SEEC/GS autorizou sua “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. (BORMANN, 2012, nota de rodapé, p. 21, grifo).

[...] de tomada de decisões que culmine em ações urgentes, no sentido de oferecer aos jovens e adultos uma educação de qualidade que venha a atender às necessidades impostas pelo mundo atual, visando a contribuição da escola na formação de cidadãos sujeitos-ativos capazes de contribuir para o desenvolvimento seu, e da comunidade na qual está inserido (PROJETO NOVA ESCOLA, 2004, p. 6).

A intenção da equipe daquela escola era a de corrigir, à época, sérios problemas como o acelerado processo de queda no rendimento escolar, elevados índices de evasão e repetência, principalmente no turno noturno nas três séries do ensino médio. O projeto elaborado pela Escola Presidente estava organizado em três partes, contendo diagnósticos feitos à época, com dados estatísticos de 2004 e de 2005. É destacado o respaldo da LDB 9.394/96 quanto à autonomia das escolas para que formem seus currículos de acordo com a realidade de cada região, levando em consideração o contexto e seus condicionantes. Em um segundo momento, o projeto apresentava a situação funcional da referida escola, apontando dados de evasão, baixo rendimento, perfil dos alunos e suas aspirações. Por fim, eram apresentados uma proposta e um esboço do plano de trabalho sugerido para as três séries do ensino médio noturno daquela escola.

A PROPOSTA, assim como definida no documento em pauta, se organizava em dois subitens: um que propunha a redução do tempo presencial do aluno em sala de aula e outro que apresentava o currículo. Para atender à grande maioria de alunos que não conseguia chegar à escola às 19:00, foi proposta uma redução de 40 minutos das aulas, por dia, com início das aulas às 19:30 e término às 10:20, assim proposto:

O horário reduzido será substituído por módulos de atividades vivenciais que serão acompanhadas pelos professores como objeto de acompanhamento dos conteúdos estudados em sala e serão utilizados como parte do processo de avaliação da aprendizagem. O curso do ano será distribuído em quatro módulos referentes a quatro bimestres, que conterá o conteúdo previsto para cada série (PROJETO NOVA ESCOLA, 2004, p. 13).

Conforme apontado no referido projeto o currículo deveria ser elaborado com base na LDB, tendo seus conteúdos programáticos planejados junto com a coordenação pedagógica da escola e com os professores. Também considerava importante levar em consideração as competências estabelecidas nos PCNEM para a formação dos alunos e os objetivos propostos no projeto político pedagógico da escola. Aqui interessa destacar que, embora apresentando uma proposta que se propunha de caráter diferenciado, os PCNEM são os únicos referenciais apontados pelo Projeto Nova Escola, como que guardando resquícios de um processo hegemônico do período pós-reforma curricular do governo FHC no Brasil.



Convém destacar que no RN os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no que diz respeito ao ensino fundamental, foram bastante divulgados, em especial por meio do Curso de Atualização Curricular (CAC/RN), acontecido nos anos de 1997 e 1998. Tal divulgação mobilizou, por parte da SEEC/RN, um movimento formativo docente em todo o Estado para apresentar as perspectivas teórico-metodológicas desses parâmetros. Esse processo, por sua vez, acabou sendo utilizado também por várias prefeituras municipais, como foi o caso de Mossoró.

Alice Casimiro discute que algumas das razões para a permanência desses documentos (PCNEM, DCNEM) “seja por seu uso direto, seja pela produção de discursos que potencializou, associam-se à permanência da mesma comunidade epistêmica em torno da construção de uma reforma do ensino médio”, a despeito das mudanças governamentais, destacando a capacidade que essa reforma teve, e ainda tem, “de construir um discurso associado à ideia de mudança” (LOPES, 2008, p. 94). Naturalizando assim, a definição de disciplinas e conteúdos disciplinares “como se eles fossem obrigatoriamente os melhores e os mais legítimos” (LOPES, 2008, p.96). Assim, ao apresentar uma proposta que se pretende diferenciada, e o faz tendo os PCNEM como única fonte para sua organização curricular, a escola parecia interpretá-los como sendo a própria base curricular nacional, além de legitimar os princípios ali adotados. Com essa escolha, a escola acabava apoiando uma proposta de caráter nacional, a despeito de afirmar que queria contextualizar e produzir algo diferente localmente.

O item do Projeto Nova Escola que tratava do currículo estruturava-se em seis subitens: sugestões de inserção de novos componentes curriculares e de uso de novas metodologias de ensino; como avaliar o aluno; a formação dos formadores; a exclusividade do profissional da educação para atuar apenas no turno noturno; a coordenação do projeto. O “novo”, anunciado pela proposta se apresentava com a inserção dos componentes curriculares “Noção de empreendedorismo” e “Noções básicas de operações de microcomputadores”, considerados pelos professores daquela escola como sendo componentes curriculares necessários à formação discente, dadas as exigências do mercado de trabalho, de forma a oportunizar aos alunos o desenvolvimento de habilidades e competências para lidar com tais exigências.

As perspectivas de formação de um aluno empreendedor e que conseguisse dar conta, principalmente, do mundo tecnológico ganham centralidade nessa proposta. Convém destacar que a Escola Presidente, assim como muitas outras escolas estaduais que ofertavam/ofertam o ensino médio, foi (continua sendo) influenciada pelo contexto do Programa Despertar,

desenvolvido em parceria com a SEEC/RN e o SEBRAE/RN, apresentado no primeiro capítulo deste trabalho.

A escola vivenciava naquele período o discurso em torno da necessidade de profissionais inovadores, criativos, com habilidades e competências de criar e gerenciar seus próprios negócios, na perspectiva de investimentos em negócios que pareciam garantir um futuro idealizado de excelência, de qualidade e pretensamente rentável. Dessa forma a escola não apenas reproduz(ia), mas também produz(ia) esse discurso, por vezes, ambíguo, em que o empreendedorismo, tido como inovador com possibilidade de inserção desses alunos no mercado de trabalho, promove, portanto, melhoria de vida deles como em um processo automático, como de causa e efeito.

O Projeto Nova Escola propunha, ainda, que fossem planejadas atividades utilizando dinâmicas de grupos, capazes de envolver os alunos em situações de uso de laboratórios de informática e de ciências, telessalas, recursos multimídia diversos, bibliotecas, sala de leitura, dentre outros. Acredita-se que, além de motivar os alunos possivelmente na intenção de driblar o cansaço comumente atribuído a quem trabalha ou estuda no noturno, envolvê-los em atividades consideradas “dinâmicas”, poderia favorecer aprendizagens significativas. Esse pensamento acaba por coadunar com a ideia do ensino em perspectiva progressivista (Dewey), de caráter pragmático com fins de promover bem-estar, geralmente associado ao construtivismo (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 75-76).

No que diz respeito ao subitem “como avaliar o aluno”, o Projeto Nova Escola propunha que as atividades vivenciadas fossem utilizadas como 50% da avaliação quantitativa. Outros 25% deveriam ser atribuídos pela presença assídua do aluno, como forma de incentivo para que permanecessem frequentando as aulas, e os 25% finais pela participação ativa nas atividades propostas pelo professor durante o desenvolvimento das aulas, a qual deveria ser devidamente acompanhada com ficha específica para tal. Tendo a considerar ser essa uma das ideias de diferencial do Projeto Nova Escola quando articulada ao planejamento de atividades consideradas dinâmicas e significativas. Propor um currículo que considere experiências de vida dos alunos respeitando condições de tempo que eles necessitam para possivelmente “aprender os conteúdos” (grifo meu) pode ser o despontar de uma proposta diferenciada.

O projeto propunha que a formação dos formadores (professores e técnicos), fosse de responsabilidade da SEEC/RN, sem ônus para o servidor, estruturando-se em torno de temas, tais como: a problemática do ensino médio noturno (então entendida como evasão e repetência), a interdisciplinaridade e os projetos didáticos, as dinâmicas de sala de aula para

esse nível de ensino, e a avaliação da aprendizagem. Além desse processo formativo, a proposta considerava ser necessária a exclusividade do professor para atuar apenas no noturno, com possibilidade de ter garantida uma dedicação exclusiva.

O diferenciado em nome da significação do aluno como trabalhador se construía, na perspectiva desta proposta, por meio de reivindicações diversas, tais como: a da flexibilização do horário, da inserção de componentes curriculares que subtendiam possibilidades para uma iniciação no mundo do trabalho e de conhecimento de tecnologias como o computador. É possível perceber estreita relação dessas reivindicações à ideia de que a escola, em especial a noturna, precisa promover educação que possibilite mecanismos capazes de inserção de seus alunos no mundo produtivo.

É possível perceber que a elaboração do Projeto Nova Escola se deu em espaços de lutas e foi marcada por articulações diversas como a tentativa de compreensão quanto às (re) definições do trabalho então desenvolvido pela escola, para além da ideia de definição e seleção de conteúdos a serem trabalhados por professores e alunos.

Ver [nossos] alunos sem perspectivas, insatisfeitos, desanimados, nos faz refletir, e perceber que realmente algo está errado. E muito errado. Por que a escola não consegue mais responder às expectativas do alunado? Se hoje temos muito mais recursos que há anos atrás? O que está acontecendo? Será que não estamos sabendo utilizar os recursos que temos? Como estamos organizando o currículo da escola, quais as prioridades? O que estamos observando? Só as leis? E o contexto socioeconômico-cultural do aluno como fica? (PROJETO NOVA ESCOLA, 2004, p. 17).

Paralelo à tentativa de significações do estudante como trabalhador parece haver outras questões em disputa pela equipe da Escola Presidente. Tal disputa aponta para uma luta por significações no âmbito deste projeto que tenta propor um dado currículo que possivelmente demande processos formativos docentes (em especial que lhes possibilite usos de equipamentos/recursos que a escola já disponibiliza), reorganização de horários para professores e alunos, melhorias no processo ensino-aprendizagem, dentre outros aspectos.

Essa disputa é a própria produção do currículo (LOPES, 2012a, p. 11). Uma produção discursiva decorrente de um dado processo articulatório. Nesse processo, demandas sociais (como a perspectiva de uma escola pública de qualidade que proporcione aos seus alunos habilidades e competências para o uso de recursos tecnológicos, por exemplo), relacionadas à formação (não apenas de conhecimento mas também de valores, atitudes, atendimento a fins sociais, controle) são inseridas e hibridizadas.

E aí, o que fazer? Virar o rosto para não vermos? Ficar indiferente a essa realidade se nós fazemos parte dela? O projeto que enviamos [à SEEC/RN] é uma tentativa de salvação, não apenas para nossos alunos, [mas, também] para nós, enquanto educadores, que vemos nossos sonhos se evadirem junto com os deles; ou atrofiarem, como eles estão atrofiando para a vida. O projeto nos obriga a usar o pouco de dignidade que nos resta e aceitar que não podemos mais nos calar e contribuir para o fracasso da vida daqueles que nos é confiado o futuro (PROJETO NOVA ESCOLA, 2004, p. 17).

Para além dos aspectos pedagógicos, o currículo passa a ser visto como forma de salvar os alunos e os profissionais da escola, quem sabe, da “pouca dignidade” que têm por supostamente não garantirem condições entendidas como suficientemente capazes de promoverem o sucesso desses alunos “na vida e para a vida”. Ao currículo é dada a responsabilidade de preencher faltas que não são pedagógicas: sonhos que se tornam realidade, futuro de sucesso, melhores perspectivas de vida, cidadania, dentre outras. É suposto que a sensação de falta de professores, de sofrimento dos alunos seja resolvida pelo currículo, mas não é. O currículo nunca dá conta da falta constitutiva das questões em torno da escola.

Nessa perspectiva, o Projeto Nova Escola, em pauta, exprimia uma insatisfação geral no âmbito escolar quanto ao fracasso dos alunos das camadas populares, deixando de cumprir o que considerava “o seu papel de estar a serviço do povo”, destacando a ideia de que “se a escola não está a serviço do povo está, então, contra ele” (Magda Soares, 1996 apud PROJETO NOVA ESCOLA, 2004, p. 6). Também é levado em conta que o referido projeto se propunha a que “[...] a escola recupere a sua função<sup>68</sup> e possa atuar na sociedade como ensino de qualidade que atenda às exigências do momento” (PROJETO NOVA ESCOLA, 2004, p. 6).

Essa construção discursiva de fracasso parece apontar um abismo entre o que a escola pode realizar e o que se espera dela. A luta contra o fracasso pode vir a garantir a representação de um inimigo comum: uma educação que não consegue proporcionar aos seus alunos formação necessária para o atendimento “às exigências do momento”; que não “forma” sujeitos produtivos para o mercado de trabalho; que não possibilita condições de trabalho digno aos professores, etc.

Essa produção promove discurso da qualidade da/para a educação, construindo determinados sentidos e significados para o currículo por meio da associação desse currículo a um projeto de qualidade que parece desconsiderar processos políticos na constituição desses

---

<sup>68</sup> O projeto assim define: promover o conhecimento, desenvolver e aprimorar habilidades, enfim, prover ao indivíduo condições necessárias à vida em sociedade (PROJETO NOVA ESCOLA, 2004, p. 11).

atores sociais (não somente) no contexto escolar. É esperado que a escola consiga garantir um ensino “de qualidade” que promova a justiça social, o qual parece estar sempre fora dos domínios da escola.

Ao meu ver, a justiça social é entendida pela escola como aquela capaz de lidar e resolver problemas dos alunos trabalhadores, por meio de um ensino de qualidade que lhes “garanta” melhores perspectivas formativas por meio de conteúdos e atividades consideradas significativas para o desenvolvimento de habilidades e competências diversas, necessárias ao mundo do trabalho. Essa noção de justiça social implica atender às necessidades formativas para o mercado de trabalho, articulada à ideia de justiça de classes sociais, como que desconsiderando outras possíveis formas de pensar a escola, de pensar o currículo como, por exemplo, enquanto produção cultural.

Qualidade do ensino e justiça social parecem se apresentar como bandeiras de luta a serem defendidas pela escola, em uma perspectiva de que a qualidade pretendida seja capaz de minar todas as possibilidades (apontadas como) de fracasso escolar. Ter uma escola que dê conta de uma formação do aluno para o mercado de trabalho e que ofereça condições dignas de trabalho para o professor, por exemplo, parece resolver tudo o que é considerado como problema, com isso reinando a paz pretendida, a ausência de conflitos, eliminando possibilidades de outros interesses, outras disputas.

Assim, fracasso e qualidade acabam por constituir identificações políticas para a Escola Presidente. O antagonismo a tudo que é representado como causador da falta de qualidade, de justiça social e, conseqüentemente, de fracasso é gerador da equivalência de diferentes demandas políticas (pelo currículo, pela carreira docente, pelas condições de vida dos alunos). A ideia de uma educação que não consegue proporcionar aos seus alunos formação necessária para o atendimento “às exigências do momento”; que não “forma” sujeitos produtivos para o mercado de trabalho; que não possibilita condições de trabalho digno aos professores (e demais profissionais da educação), faz parte do processo de significação da qualidade, não porque seus sentidos estão incluídos no discurso, mas porque seus sentidos geraram a produção de sentidos antagônicos a eles, aproximando diferentes demandas, como as que destaco a seguir.

Do diálogo promovido no primeiro encontro que tive na Escola Presidente destaco a fala da representante da 11ª DIREDE como expressando uma demanda em disputa, para além das questões apontadas em defesa do aluno identificado como trabalhador, que chega cansado na escola e por isso não consegue se concentrar nas aulas:

E uma coisa que foi discutida era a desmotivação também do professor, não somente do aluno. Que vinha de uma carga horária dupla, com aulas muito monótonas. As causas, das discussões, eram de ambos os lados: os professores, que vinham de jornadas de trabalho e encontravam os alunos cansados, dormindo. E as aulas não eram motivadoras, não chamavam a atenção do aluno, não eram significativas (11ª DIREC, TrEM, 2014).

A fala de um dos professores, quando da conversa realizada no segundo encontro naquela escola, parece reforçar essa questão:

o item fundamental era exatamente esse: mudar a postura na sala de aula, porque aquelas metodologias que estavam sendo utilizadas não eram atrativas para aqueles alunos. Os conteúdos que eram repassados, daquela forma, não tinham interesse algum para eles. Então, o que é que a gente estava tentando fazer era aplicar os mesmos conteúdos, mas de uma forma atrativa para os alunos pra que eles pudessem se interessar mais, diminuindo a evasão. E, automaticamente, se diminuísse a evasão, provavelmente, diminuiria também os índices de reprovação. [...] (ESCOLA PRESIDENTE, P3, 2014).

Para o atendimento a essas questões, os professores reivindicavam, também, a redução de sua carga horária de trabalho de forma a melhor elaborarem suas aulas e atenderem aos alunos. A técnica da 11ª DIREC assim destaca:

Eu lembro que a gente queria também (ênfase) as “horas”, que saíram agora. Que nem vieram especificamente para o noturno; não veio para atender a grande necessidade (mas a gente teve, de certa forma, na época; interfere uma das coordenadoras pedagógicas). Foi proposto ter essas horas de planejamento; foi sugerido termos aulas de segunda a quinta e termos um dia de planejamento, mediante a carga horária do professor que não tinha tempo para planejar, para fazer essas atividades mais dinâmicas (ênfase). Mas, na época, não passou. Eu lembro que [...], a responsável pela SUEM, à época, averiguou, certamente, com a SOINSPE, e retornou em um encontro seguinte, falando da inviabilidade dessa questão. Dessa e de outras (11ª DIREC, TrEM, 2014).

As “horas” a que ela se refere eram uma reivindicação da escola (enquanto bandeira de luta, não só dela) na perspectiva de uma redução da carga horária de trabalho dos professores, para que pudessem destinar um tempo ao planejamento de suas atividades. O “que saíram agora” diz respeito à Lei 11.738<sup>69</sup>, criada em 2008, porém com regras consideradas válidas somente no início de 2013. Com essa lei em vigor, um terço da jornada de trabalho deve ser destinado ao planejamento reduzindo a carga horária docente, em sala de aula, e destinando horas para planejamento. Até a definição da lei federal,

---

<sup>69</sup> “A Lei Federal n. 11.738/08 que institui o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) determina um valor mínimo do Salário (Vencimento) para o professor com nível médio, jornada de trabalho com 40 horas, sendo 2/3 dedicados às horas atividades com alunos e 1/3 dedicado às atividades extraclasse. Mesmo considerando o atraso na implementação dessa Lei do PSPN, em consequência da Ação de Inconstitucionalidade (ADI) impetrada por seis governadores, o resultado favorável à Lei 11.738/2008 foi dado pelo Tribunal de Justiça somente, em 2011” (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p.56).

vigorava o que estabelece o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Estadual (PCCR), segundo o qual, da jornada de trinta horas semanais do professor, vinte e quatro seriam para atividades em sala de aula e seis horas seriam destinadas para atividades de planejamento (REDUÇÃO..., 2013).

Essa forma de distribuição de carga horária docente era uma das solicitações do Projeto Nova Escola. Considero que isso se constituiu como uma demanda por melhorias nas condições de trabalho do professor, justificada como melhoria da qualidade de ensino para o aluno. As demandas se constituem assim, não apenas como reivindicações para atender às necessidades dos alunos, mas como uma luta em benefício dos professores. Um processo não se separa do outro.

Porém, nos momentos de elaboração/discussão da proposta, promovidos pela SEEC/RN, essa reivindicação não foi atendida. “[...] na época, não passou”, como aponta a técnica da 11ª DIREC. Caso essa reivindicação fosse atendida certamente aumentaria o déficit de professores nas escolas da rede estadual de ensino, situação vivenciada pelas escolas desde aquela época, gerando novas reivindicações como, por exemplo, a realização de concurso público. É importante ressaltar que, em 2005, a rede estadual necessitava de 1.350 docentes para cobrir a área de ciências da natureza e matemática, situação que vem se agravando ao longo dos anos, considerada como um grande problema não apenas do RN, mas de todo Brasil (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p. 15).

No segundo encontro com o grupo focal por mim promovido naquela escola um professor destaca que, se “[...] a (nossa) proposta inicial (com as discussões em torno de melhorias de condições para funcionamento do ensino médio noturno) era essa: de redução da carga horária do professor, e, conseqüentemente, do aluno” visto que “[...] não aguentava ficar até às dez e meia; na maioria das vezes, saía às dez (22:00)/nove e meia (19:30), porque não aguentava mais (ênfase)”, outra demanda “era a do conteúdo significativo”, por ele apontada (ESCOLA PRESIDENTE; P1, 2014):

Porque, vem aquela lista de conteúdos que, muitas vezes os professores seguiam à risca, só que, terminava o ano e não dava tempo ver o conteúdo programático todo; tinha muitos daqueles conteúdos que não eram significativos e o aluno ficava se perguntando: eu estou aprendendo pra quê? Onde é que eu vou usar isso, na vida? E é aí, que a gente foi se colocando na proposta. Outra questão: as notas que eram bimestrais, que tinha um calendário específico. E o que a gente queria era (uma proposta) que atendesse as necessidades dos alunos, juntamente com a nossa, dos professores (ESCOLA PRESIDENTE; P1, 2014).

Assim, para atender à solicitação da Escola Presidente de elaboração de uma proposta de caráter diferenciado para os alunos considerados trabalhadores que estudam à noite, fazia-se necessário, por parte da SEEC/RN, o atendimento de outras demandas: a da formação docente, para “dar conta” das perspectivas então apontadas pelos professores da escola; a de uma reorganização espaço-tempo no contexto escolar, que considerasse em especial as condições do aluno trabalhador; a do aumento do quadro de professores da rede estadual de ensino (o que demandaria concursos públicos) para a redução de sobrecarga de trabalho e sua possível dedicação exclusiva a uma única escola; a de uma redefinição do desenho escolar que então se apresentava, dentre outras, como justificativas do/no discurso sobre a qualidade da educação.

Passa a ser visível o acúmulo de demandas não atendidas “e uma crescente inabilidade do sistema educacional em absorvê-las de modo diferenciado (cada uma isolada das outras). Estabelece-se entre elas uma relação de equivalência (LACLAU, 2013, p. 123); “a formação de uma fronteira interna, uma dicotomização do espectro político local através da emergência de uma cadeia equivalente de demandas não atendidas” (LACLAU, 2013, p.124, grifos do autor).

Tal relação de equivalência não é uma relação de identidades entre objetos. A equivalência não é nunca tautológica, já que a substituição que ela estabelece entre certos objetos só é válida para determinadas posições no interior de um contexto estrutural dado. Em tal sentido a equivalência despreza a identidade que lhe funda, dos objetos mesmos aos contextos de sua aparição ou presença. A identidade do objeto na relação de equivalência está cindida, uma vez que por um lado conserva seu próprio sentido literal e, por outro, simboliza a posição contextual a qual é um elemento substituível (LACLAU, 2001, p. 96).

As solicitações feitas pela Escola Presidente vão/foram se transformando em exigências, em uma perspectiva de que a identidade buscada em torno de uma formação específica para o aluno trabalhador, a ser construída dentro do sistema, dependia também do que vinha de fora: o investimento tanto na formação docente quanto na ampliação do quadro de professores; a reorganização espaço-tempo do contexto escolar, a redefinição do desenho escolar. Múltiplas diferenças que então se produziam se equivaliam (não por característica comum), do ponto de vista de uma positividade, de uma essência, mas em função de um exterior constitutivo antagônico. As diferenças não têm nada em comum.

Assim, na capacidade de articular e produzir a fixação de sentidos (embora de forma parcial e precária), a identidade buscada enquanto diferenciada, e defendida para o aluno trabalhador do ensino médio noturno, por meio de uma proposta para ele específica que



atenda às suas necessidades, passava a se constituir como ponto discursivo privilegiado dessa fixação parcial. A defesa de uma possível identidade do aluno que estuda à noite como a de trabalhador se apresenta como significante privilegiado que fecha o sentido de uma cadeia significativa: um ponto nodal fundamental à prática articulatória.

Pensar em uma proposta para o ensino médio noturno encontra seu limite na tentativa de fixação da identidade de seu aluno como sendo trabalhador. Uma vez valorizada e aceita enquanto proposta curricular universal, a ideia de que o alunado é essencialmente trabalhador, tantas outras diferenças são apagadas, condensadas nessa identidade de trabalhador. Atores sociais da Escola Monsenhor, por exemplo, lutam contra a ideia dessa essência de trabalhador para os seus alunos, como destaque no próximo capítulo.

Considero produtivo para as discussões em torno dessa política curricular o fato de os atores sociais da Escola Presidente desencadearem um processo de reivindicar à SEEC/RN na perspectiva de que a realidade ali vivida não fizesse parte apenas de um discurso em torno do seu ensino médio noturno, compreendendo políticas de currículo imbricadas nas práticas das escolas.

Tomando decisões políticas de buscar outras possibilidades de ver/pensar/viver o ensino noturno, profissionais dessa escola resolveram elaborar esse projeto, naquele contexto, entendendo defender, por exemplo, a luta por uma educação de qualidade aos seus alunos, possibilidades de melhores condições de trabalho (não somente) docente, dentre outros aspectos. Esse grupo propõe uma redefinição da lógica curricular, ainda que posteriormente viesse a ser modificada, seja na medida em que passou a ser discutida por outros atores sociais seja na medida de tantas outras mudanças, como aquelas promovidas pelas traduções realizadas por esses mesmo atores sociais.

Nessa articulação, as demandas em jogo se modificam e são instituídas decisões por esta ou aquela modificação nas demandas, produzindo os processos de identificação dos sujeitos. Simplificadamente falando, não é possível identificar os sujeitos atuantes na política pela identificação de seu passado, sua história, sua filiação a um partido ou movimento social, a uma classe social, gênero ou raça, mas pela decisão tomada em relação a determinadas demandas no processo articulatório que desenvolve a política. (LOPES, 2012a p. 11).

Para a Escola Presidente, a educação de qualidade pretendida, que viesse a atender às necessidades impostas pelo mundo atual, visando à formação de jovens e adultos enquanto cidadãos/sujeitos ativos, capazes de contribuir para o seu desenvolvimento e o da comunidade na qual estão inseridos (PROJETO NOVA ESCOLA, 2004, p. 6), parecia ser possível a partir

de ações urgentes a serem desenvolvidas por parte da SEEC/RN e/ou de outras tantas instituições e/ou instâncias.

#### 4.3.2 Entre demandas e contingências, ações da SUEM/SEEC/RN e das DIREDs na elaboração da política

Nessa subseção, destaco o trabalho desenvolvido pela SUEM/SEEC/RN e pelas DIREDs enquanto mediadoras na elaboração da política. Considero que, ao mesmo tempo em que era elaborada/discutida entre os anos de 2005 e 2008, a proposta da SEEC/RN (RIO GRANDE DO NORTE, 2009) era vivenciada no interior das escolas partícipes do projeto. Escolas, diretorias regionais de educação e secretaria estadual de educação constituindo políticas curriculares. Destaco, também, o movimento de escolha da Escola Governador e as ações nessa escola como permeado de sentidos e de disputas.

Macedo e Araújo (2009) destacam que, consideradas como agências burocráticas, as secretarias de educação são permeadas de relações de poder, e por isso mesmo, passíveis de ter as suas ações analisadas como práticas articulatórias contingentes. Estas instâncias constituem o lócus coordenador de políticas educacionais tanto em nível estadual como municipal e são responsáveis pela gestão dos sistemas (MACEDO; ARAÚJO, 2009, p.54).

De acordo com essas autoras, observa-se que os programas propostos no planejamento de políticas são detalhados e colocados em prática “mesmo quando os gestores atuam de forma pró-ativa” nesse planejamento (MACEDO; ARAÚJO, 2009, p.54). Ou ainda, “quando as propostas não são feitas e as decisões não são delineadas pelos escalões responsáveis, são as instâncias mais intermediárias que definem caminhos” (MACEDO; ARAÚJO, 2009, p.54). Enfatizam a dimensão política e o caráter contingente que caracterizam muitas das decisões em matéria de política educacional (MACEDO; ARAÚJO, 2009, p. 61).

Na perspectiva de contrapor discussões correntes de que esses espaços se tratam de instâncias meramente burocráticas, e por considerá-los como de decisão política, conforme apontado por Macedo e Araújo (2009) me proponho a pensar a SEEC/RN e as DIREDs (enquanto mediadoras, no caso do RN, entre a SEEC/RN e as escolas) como instituições de destaque para a produção da política curricular em pauta. Concordo com essas autoras que quando se adota “uma perspectiva politizadora do social, as decisões burocráticas, normalmente justificadas de forma racional, passam a ser vistas como hegemonias provisórias

que constituem tanto os sujeitos quanto o próprio espaço institucional” (MACEDO; ARAÚJO, 2009, p. 61).

Nessa perspectiva, destaco inicialmente o papel da SUEM/SEEC/RN como mobilizadora da constituição da política curricular, quando da adequação e dos ajustes dos projetos já existentes no MEC para atender ao ensino noturno da rede estadual de ensino. Essa Secretaria operou, inicialmente com aquele Ministério, a partir do projeto da Escola Presidente com vista a “interferir e tentar reverter o quadro de abandono escolar” (PROJETO NOVA ESCOLA, 2004, p. 6). Posteriormente, com as DIREDs e com as escolas.

Em conversa com a então subcoordenadora da SUEM/SEEC/RN (que atuava como técnica da SUM/SEEC em 2005 quando da chegada do ofício da Escola Presidente na SEEC/RN), obtive informações de que “o memorando enviado pela escola à SOINSPE/SEEC (Subcoordenadoria de Inspeção escolar) levou a SUEM a acelerar o que já vinha sendo discutido no setor”. Segundo ela, já havia uma equipe trabalhando na elaboração de um “plano de estruturação para o ensino médio do Estado [que já] trazia uma proposta para o ensino médio noturno [que], independente da solicitação da escola, já havia uma preocupação nesse sentido” (SUEM; Sc, 2014, enviado por e-mail).

Destaco uma sequência de falas desencadeada no primeiro encontro de grupo focal promovido na Escola Presidente:

- [...] Inclusive, naquele período já tinha havido uma reformulação curricular... acho que a última etapa dessa reforma foi em 2003, ou 2004, se não me engano, pela SEEC; era uma reestruturação curricular para o ensino médio, levando em consideração especificidades locais [ela parece se referir a um estudo promovido pela SEEC em torno da ideia do ‘novo ensino médio’ com cartilha publicada em 2003 pela SEEC]. Havia uma reclamação quanto à generalização do currículo. Isso foi antes de sair aquele documento [o Projeto Nova Escola] daqui, para a SEEC. Já existia [uma proposta de reformulação] para o ensino médio, mas não atendia às especificidades do noturno (11ª DIREd; TrEM, 2014).

- Me parece que, depois de tomarem conhecimento desse documento [o Projeto Nova Escola], que fizeram a leitura, eles [o “pessoal” da SEEC/RN] começaram a averiguar, realmente, o que estava acontecendo nas escolas de ensino médio noturno; constataram que as dificuldades eram as mesmas em todas as escolas (ESCOLA PRESIDENTE; CP1, 2014).

Embora estudos como os de Bormann (2012) e de Almeida (2006) apontem a inexistência de uma política específica para o ensino médio no RN, a SUEM/SEEC/RN contava, à época, com políticas de incentivo, por meio de programas e projetos financiados com recursos federais como o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED, 1999), o Projeto Alvorada (2000) e o Programa de Desenvolvimento da Educação

Básica (PRODEB, 2004), programas de financiamento da educação básica, apresentados no primeiro capítulo deste texto, os quais não tinham, inicialmente, ações previstas para o ensino médio noturno.

É considerado que, de maneira geral, tais programas apresentam um processo de descontinuidade sendo encerrados após quatro ou cinco anos de vigência, ficando a critério de cada estado dar continuidade ou não a eles (BORMANN, 2012, p. 143). A chegada da proposta da Escola Presidente (PROJETO ESCOLA NOVA, 2004) gerou, portanto, a necessidade de adequação e de ajustes nesses projetos, para atender ao ensino noturno da rede estadual de ensino, com vistas ao texto final publicado pela SEEC/RN.

Por considerar discursivamente produtivo, destaco parte do diálogo vivenciado no encontro específico que tive com a técnica da 11ª DIREC, direção da escola e coordenadoras pedagógicas, situação em que eu questionei qual a opinião delas quanto aos motivos que fez com que a SEEC levasse em conta a proposta encaminhada por aquela escola. As respostas foram diversas. A técnica da DIREC inicia, respondendo:

[...] não lembro bem, e eu não sei se isso é oficial... mas, eu me lembro que houve um ‘zum-zum-zum’ que a SEEC estava recebendo recursos, não sei se era do [Projeto] Alvorada, e que tinha que lançar um projeto, e, de repente, foi no mesmo período que [...] alguém [provavelmente da SUEM/SEEC] lembrou desse projeto do noturno [que já se encontrava na SEEC, possivelmente engavetado]; e, como se diz, ‘caiu de paraquedas’. A questão de estar a “cúpula” da SEEC reunida para lançar uma proposta [como exigência do MEC], e alguém lembrou da história desse documento [...] (11ª DIREC; TrEM, 2014).

Essa fala me reporta à compreensão das contingências na constituição dessa política curricular: a equipe da SUEM/SEEC já vinha trabalhando na elaboração de um “plano de estruturação para o ensino médio do Estado” e que, “independente da solicitação da escola já havia uma preocupação nesse sentido” (SUEM; Sc, 2014, enviado por e-mail); com a publicação do Edital nº 656/2005 (BRASIL, 2005b) para a seleção de projetos de melhoria do ensino médio noturno, o Projeto Nova Escola (que já se encontrava na SUEM/SEEC/RN) passou a ser o eixo articulador do que faltava à SEEC para atender ao ‘chamado’ do MEC, via edital.

Para uma das coordenadoras pedagógicas, as razões para a SEEC levar em conta a proposta encaminhada pela Escola Presidente eram outras: “É porque os projetos daqui, sempre que saem da escola, são bem estudados [provavelmente pelos órgãos competentes, com a DIREC, a SEEC]... eles são bem vistos!” (ESCOLA PRESIDENTE; CP2, 2014). Eu questiono: “Por que você acha que eles são bem vistos?”. “Por que, aqui, nós temos pessoas

capacitadas...”. “E as outras escolas não têm?”, eu continuo. “Têm. Mas aqui o nível é bem maior. Acho que nessa escola, você não encontra ninguém formado que não tenha experiência de muitos anos, e também, vontade de fazer. Talvez, a gente não veja isso nas outras [escolas]. Essa escola aqui, a comunidade vê com outros olhos” (ESCOLA PRESIDENTE; CP2, 2014).

o noturno [da escola, enquanto equipe] sempre foi, e continua sendo, sério, no sentido de que aqui a gente não vê falta constante de professores, como se vê no diurno. No diurno há uma falta constante de professores. Aqui [no noturno] nem temos faltas nem atrasos [dos professores]. Que, também é um ponto positivo. Porque, o aluno chegar na sala de aula, já cansado e ter a falta do professor!.. fica complicado...então, faltar, ele [o professor] falta! Mas é uma falta justificada, por que está doente, de atestado, ou alguma coisa dessa natureza. Outro detalhe é com relação ao nosso alunado: a nossa clientela do noturno é outra! Se você vir, aqui, no diurno, é praticamente uma delegacia: tudo lotado, alunos em galerias (corredores da escola)... o noturno é diferente: é calmo... (ESCOLA PRESIDENTE; CP2, 2014).

Essa coordenadora pedagógica é interrompida pela empolgação da outra, ao folhear/ler uma cópia inicial, ainda em rascunhos do Projeto Nova Escola, que eu havia levado para aquele encontro:

E, pelo que estou vendo aqui, a nossa proposta foi aprovada na íntegra. Eu não tinha conhecimento [da proposta na íntegra]. É a primeira vez que eu estou vendo [referindo-se ao documento em rascunho]: situação de evasão, que era um dos requisitos. Em 2004, 70% de evasão; rendimento, baixíssimo!! Aí, vem: nossa proposta! foi uma sugestão de tempo!!. Não foi só uma inquietação! [...] a sugestão de tempo foi acatada, tal e qual nós trabalhamos hoje. Nós temos aqui a sugestão de horário em blocos: apenas quatro... [ela vai folheando e pensando, como que tentando lembrar discussões da época e não acreditando que muito do que tinha sido ali proposto foi se efetivando ao longo dos últimos anos]; ‘os conteúdos programáticos para as três séries do ensino médio noturno serão planejados junto com a supervisão e os professores que elaborarão os currículos de acordo com a LDB, levando em consideração as competências estabelecidas’ [faz a leitura de uma parte do texto] (ESCOLA PRESIDENTE; CP1, 2014).

Apesar de perceberem “o trabalho de qualidade” ali desenvolvido, as coordenadoras pedagógicas parecem não se dar conta que afirmam que a escola é de qualidade com base em critérios outros, independentes dos resultados quantitativos apontados nas avaliações de larga escala, ou dos índices de evasão e de repetência de seus alunos do noturno. Essa questão me remete à ideia de que o discurso da qualidade da educação centrado nos *rankings*, facilmente localizado em propostas unificadas de caráter universal e propagado pela mídia, tende a permear os espaços escolares de forma que seus atores sociais possivelmente desconsideram (ou desconhecem) o poder político, de negociações, de articulações que têm. A qualidade da

educação pretendida parece estar sempre fora daquele espaço: a escola produtora de políticas de currículo, para além do centramento estadocêntrico nesse/desse processo.

Bormann (2012) descreve que quando a proposta (de adequação e de ajustes) foi pensada, a equipe da SUEM elaborou uma justificativa dirigida aos técnicos pedagógicos e ao jurídico do MEC, responsáveis pelo PROMED, solicitando a reformulação no Plano de Trabalho desse programa, a qual foi aceita e inserida em convênio específico (PROMED/FNDE/BID/MEC)<sup>70</sup>. O mesmo aconteceu com o Projeto ALVORADA/MEC que também realizou replanejamento no seu Plano de Trabalho, permitindo inserir no referido convênio, ações direcionadas ao ensino médio noturno (BORMANN, 2012, p. 143). Tal ideia de intervenção resultou no desenho de um projeto inicial, elaborado pela equipe da SUEM/SEEC/RN, que foi apresentado não apenas à Escola Presidente, mas também a outras dez escolas do RN, “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” (BORMANN, 2012, p. 141).

Considero legítimo que, na ausência de um “modelo” a ser consultado/seguido, a equipe da SUEM/SEEC/RN tenha enfrentado o desafio de construir a proposta em meio às dúvidas no que se refere ao “como” a proposta se concretizaria na prática. Naquele contexto, algumas escolas que ofertavam o ensino médio noturno foram convidadas a participar de um projeto piloto, por meio de uma adesão à proposta, numa tentativa de refletir sobre as necessidades desse turno, de acordo com as características sociais e culturais do aluno trabalhador, pensando estratégias de redução de problemas específicos então vivenciados no noturno de ensino médio da rede estadual de ensino (RIO GRANDE DO NORTE, 2007b).

Inicialmente, na seleção das escolas para fazer parte do projeto, foram considerados os seguintes critérios: ser exclusiva de ensino médio ou que apresentasse maior matrícula noturna; ter um quadro de professor permanente; existência de alguns recursos didáticos; interesse da comunidade escolar em participar da construção coletiva (RIO GRANDE DO NORTE, 2007b). Vale destacar que tais critérios/exigências se encaixam naqueles apresentados no primeiro capítulo desta tese quando da descrição sobre os programas de financiamento para o ensino médio, existentes no MEC. Onze escolas situadas em onze municípios do RN, sendo seis delas financiadas pelo projeto Alvorada e cinco pelo

---

<sup>70</sup> Disponível em <http://www.portaltransparencia.gov.br/convenios/consultam.asp?fcod=1761&fnome=NATAL&festado=rn&forgao=00&fconsulta=0>. Acesso em : 25 fev. 2013.

PROMED/Projeto Escola Jovem<sup>71</sup>, aderiram ao projeto. Compreendo que se inicia um processo de tentativa de institucionalização de ações políticas específicas de um contexto escolar, em que a demanda particular da Escola Presidente começa a ser discutida como possibilidade de ser universalizada.

A partir daqui ganha espaço o trabalho desenvolvido pelas DIREDs, por meio de seus representantes, nesse caso, do setor responsável pelo ensino médio. Convém destacar como se deu, na 12ª DIREd/Mossoró/RN, para além da ideia de adesão, a escolha da Escola Governador/Mossoró/RN que possibilitou sua participação no rol das onze escolas, que elaboraram o processo inicial da proposta para o ensino médio noturno do RN.

Em conversa com a técnica responsável pelo setor do ensino médio dessa Diretoria de ensino, ela assim detalha:

a SEEC chamou a gente, enquanto DIREd para mostrar o documento da [Escola Presidente], e na possibilidade de ter uma escola [da 12ª DIREd], de qual escola iria participar [...] eu, que já era técnica responsável pelo ensino médio na 12ª DIREd, tinha trabalhado na “[...] (Escola Governador)” (como supervisora pedagógica); saí da escola para trabalhar na DIREd (como técnica do ensino médio, ela explica). E eu já conhecia todo mundo, e, como a escola tinha muito aluno... Como as coisas da Secretaria (SEEC/RN) chegam de uma hora para outra; então qual era a escola que eu podia colocar (sugerir) para (participar do processo de) adesão!?(pensa um pouco)... Por que ... alguns critérios (definidos pela SEEC/RN para tal participação) era que a escola tivesse uma quantidade ‘x’ de alunos e que tivesse uma significativa evasão, mas (acontece que) lá (na escola) não tinha tanta evasão; mas um dos principais motivos era que eu já conhecia a escola e tinha trabalhado lá e então, pra mim, eu tinha mais facilidade e como era uma experiência seria interessante que eu tivesse que ter essa facilidade de comunicação com os funcionários da escola (12ª DIREd, TrEM, 2014).

Na continuidade de nossa conversa, sua fala me dá a conhecer que as outras escolas de ensino médio circunscritas à 12ª DIREd, com oferta no noturno, não haviam sido consultadas se queriam participar desse processo, nem tiveram sequer a oportunidade de ter conhecimento, da proposta e/ou, daquela possibilidade de poderem optar. “Não! Nesse momento, não (a opção pela proposta)! Então a gente (enquanto 12ª DIREd) mandou (os dados) da Escola Governador: número de alunos, turmas. E depois a SEEC veio um dia, à noite, para conversar com a escola; [...] e eles (a escola) aderiram à proposta” (12ª DIREd, TrEM, 2014).

A regra do jogo (aqui apontada pelos critérios definidos pela SEEC/RN para a escolha das escolas a participarem daquele momento) foi modificada: o fato de a técnica da 12ª DIREd já ter trabalhado na Escola Governador e de conhecer elementos de seu trabalho

<sup>71</sup> Quanto à essa distribuição ver nota de rodapé nº 11 a qual informa as escolas por DIREd/município e origem e por investimento de projetos (Alvorada ou PROMED/RN).

administrativo-pedagógico foi decisivo para a “sua escolha” da escola que “representaria” a 12ª DIREC nos encontros formativos que desencadearam o processo de elaboração da proposta a partir do ano de 2006.

A decisão por aquela escola, e não por outra(s) (as quais sequer tiveram conhecimento de tal proposta ou foram consultadas se queriam participar daquele processo), foi contingencial. Mesmo não sendo decisões sobre as quais ela tivesse controle consciente ou ainda, que pudessem/possam ser julgadas obrigatoriamente as melhores, são essas decisões precárias que constituem a política (LOPES, 2012b).

Alguns elementos estavam em jogo: o pouco prazo que a DIREC tinha para encaminhar para a SEEC/RN o nome da escola a participar do processo; o número significativo de alunos matriculados na escola; o conhecimento e vivência que a técnica da DIREC tinha quanto ao trabalho ali desenvolvido; a facilidade de comunicação e de articulação entre o trabalho por ela desenvolvido na DIREC com os funcionários da escola e tantos outros motivos impossíveis de serem elencados, exceto como justificativa construída a *posteriori* para a escolha da escola.

Porém, menos pelo fato de a Escola Governador ter elevados índices de evasão de alunos no noturno, condição considerada como um dos pontos principais para a participação no rol das escolas que participariam do processo inicial da proposta para o ensino médio noturno do RN. Apresentar esse aspecto me possibilita compreender “a potência de um caráter político “diferencial”, que promove disjunções em posições instituídas e anuncia outros modos de significar a fim de afirmar o caráter ontológico da sociedade” (OLIVEIRA, 2014, p. 19).

Outros sentidos foram postos em disputa pela técnica responsável da 12ª DIREC, reconfigurando, parcial e precariamente, os critérios definidos previamente pela SEEC/RN para o processo de “adesão” das escolas à proposta, descentrando dessa forma a estrutura instituída. A “adesão” da escola Governador ao processo só se deu posteriormente às escolhas feitas “pela 12ª DIREC”, carregada de sentidos diversos para além da própria condição pré-determinada pela SEEC/RN de se pensar em uma proposta de caráter diferencial para o ensino médio noturno.

Quanto às questões aqui destacadas considero que a SUEM/SEEC/RN e as DIRECs atuam enquanto mediadoras na elaboração da política, por vezes tentando se constituir enquanto poder central (ao definir regras, por exemplo aquelas definidas para a escolha da escola a participar das discussões formativas), por vezes modificando contingencialmente as



regras por elas elaboradas. Situações como as destacadas ao longo desse item me possibilitam considerar a precariedade dos processos políticos.

#### 4.3.3 Do processo formativo: a elaboração/vivência da Proposta da SEEC para o ensino médio noturno

Dentre alguns processos que viabilizaram a construção da proposta destaco os encontros ocorridos no período de 2006 até o final de 2009, mais especificamente nos meses de dezembro, janeiro e fevereiro, a cada final de mês e nas férias escolares do mês de junho. Durante o ano de 2006, foram realizadas várias ações para a construção da “Proposta” que desencadeou na elaboração do documento Orientações Curriculares - Ensino Médio Noturno (RIO GRANDE DO NORTE, 2009). Inicialmente, os técnicos da SUEM/SEEC/RN visitaram as escolas então selecionadas para apresentar aos educadores o projeto para o Ensino Médio Noturno, consolidando-se o processo de adesão das escolas ao projeto inicial da SUEM/SEEC/RN.

Uma das tarefas a serem cumpridas pelas escolas seria fazer um diagnóstico da situação desse nível/turno de ensino e promover debates para a elaboração de uma primeira proposta de ação para todas as escolas (RIO GRANDE DO NORTE, 2007a, p. 45). Tal relatório deveria constar dos seguintes dados: um diagnóstico, contendo justificativa e caracterização da escola; dados estatísticos quanto à evasão, repetência, abandono, egresso, faixa etária por série; perfil do professor do ensino médio noturno com referência à experiência profissional, e do aluno com enfoque socioeconômico e cultural; organização curricular, com opinião do estudante e da equipe pedagógica da escola sobre carga horária, componente curricular, tempo/ano letivo/ hora aula, metodologia/avaliação, apoio pedagógico quanto aos recursos humanos, e recursos pedagógicos (RIO GRANDE DO NORTE, 2007a, p. 45). Os dados solicitados para tal diagnóstico se assemelham aqueles exigidos pelo projeto de investimento, correspondentes à primeira etapa do financiamento do Projeto Escola Jovem para os anos 2001-2003, apontado no primeiro capítulo deste trabalho.

Quanto às discussões em torno da proposta, a ideia era a de construir um currículo com identidade própria que refletisse as especificidades e características dos professores e dos estudantes desse turno de ensino (RIO GRANDE DO NORTE, 2007a, p. 43). A grande aposta da SUEM/SEEC/RN estava na elaboração de uma proposta construída na coletividade por

220 educadores<sup>72</sup>, responsáveis pela elaboração da estrutura curricular e pela reorganização do Diário Escolar, a partir de suas experiências práticas no cotidiano das escolas, e, não em gabinetes fechados, apontando para a legitimidade da política. Como recorte das discussões em âmbito nacional<sup>73</sup>, a figura do professor (e sua necessária formação) aqui também ganha centralidade nesse processo.

Uma das 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 sucesso, pois esse envolvimento seria uma das únicas formas de mudar a escola noturna; ademais, ainda enfatiza [mos] a necessidade de uma redefinição na organização do currículo para o êxito do ensino noturno (BORMANN, 2012, p. 141).

Porém, apesar do trabalho até então desenvolvido, Bormann destaca a falta de confiança dos educadores envolvidos no processo de elaboração da proposta quanto ao interesse institucional em discutir as questões postas. A autora afirma que eles sempre questionavam de forma crítica o trabalho que seria então desenvolvido. Provavelmente, os professores, assim como gestores escolares e coordenadores pedagógicos, cientes de sua força na constituição de políticas curriculares, desconfiavam de mais um possível projeto vindo “de cima para baixo”, de forma verticalizada.

Para resgatar essa credibilidade junto aos educadores, foi necessário “sair do discurso e concretizar a ação”, afirma Bormann (2012, p. 146), 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.

Tais metas se coadunam com aquelas constantes na lista de recomendações do relatório produzido pelo MEC, apontado na primeira seção deste capítulo, com destaque para os aspectos acadêmicos que exigem atenção metodológica na elaboração das diretrizes para o ensino médio noturno: formação docente, adequação do currículo à realidade do aluno e ao mundo do trabalho.

---

<sup>72</sup> Sendo 195 docentes e 25 coordenadores pedagógicos e gestores. Envolveu, ainda, a vida estudantil de 5.773 trabalhadores estudantes formais, informais ou que estavam em busca de trabalho (BORMANN, 2012).

<sup>73</sup> Sugiro a leitura dos documentos: Referenciais para a Formação de Professores (RFP) (Brasil, 2002), disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>; e os Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente (BRASIL, 2010) disponível em [http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais\\_para\\_o\\_Exame\\_Nacional\\_de\\_Ingresso\\_na\\_Carreira\\_Docente.pdf](http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais_para_o_Exame_Nacional_de_Ingresso_na_Carreira_Docente.pdf). Acesso em: 25 fev. 2015.

Dos arquivos que acessei na 12ª DIREN e na Escola Governador, com pesquisa por mim realizada entre os meses de maio a agosto de 2014, destaco elementos de alguns encontros, sempre promovidos pela SUEM/SEEC em parceria com a Coordenadoria De Desenvolvimento Escolar – CODESE/RN, acontecidos nos anos de 2006 e 2007. Esses parecem ter sido os anos de maior/mais investimento financeiro para os processos em torno da elaboração da Proposta que gerou o documento final “Orientações Curriculares Ensino Médio Noturno” (RIO GRANDE DO NORTE, 2009). Chamo a atenção para o fato de que, como se tratava de dois convênios, um financiado pelo PRODEB (do qual fazia parte a Escola Governador, de Mossoró/RN) e outro pelo Projeto Alvorada (do qual fazia parte a Escola Presidente), os encontros formativos e outras ações aconteciam, por vezes com as onze escolas participantes juntas, por vezes separadas, com cinco ou com seis delas, de acordo com o convênio. Nem sempre foi possível identificar nos arquivos, a qual convênio se relacionavam os encontros promovidos.

Na condução das ações referentes à discussão/elaboração da proposta da SEEC/RN, enquanto documento norteador para o ensino médio noturno, vários procedimentos foram adotados pela equipe da SUEM/SEEC/RN, na perspectiva de compreender as decisões tomadas pelos envolvidos como constituidoras na definição da referida política: um seminário de sensibilização, oficinas pedagógicas, formação docente e visitas sistemáticas dos técnicos pedagógicos da SUEM às escolas.

De acordo com o documento “Proposta de Melhoria do Ensino Médio Noturno” (RIO GRANDE DO NORTE, 2007a, p. 45), inicialmente, os técnicos da SUEM/SEEC visitaram as seis escolas (contempladas com o Projeto Alvorada II) para discutir a elaboração da Proposta. Foram estabelecidas tarefas que deveriam ser cumpridas, dentre elas, discussões para a elaboração de uma primeira proposta de ação comum para todas as escolas.

O Seminário de sensibilização, primeiro encontro promovido, na cidade de Natal/RN, em maio, possibilitou aos participantes conhecerem as escolas envolvidas no projeto, “verificando seus pontos de convergência e as diferenças entre elas” (RIO GRANDE DO NORTE, 2007a, p. 45). Conheceram, ainda, os dados das pesquisas realizadas pelos pesquisadores do MEC, tanto em âmbito nacional (SOUSA; OLIVEIRA; LOPES, 2006) quanto estadual (ALMEIDA, 2006), citadas ao longo deste texto. Foram realizados estudos e palestras com professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) sobre os seguintes temas: Ciência e Currículo; Currículo e Projeto Político-Pedagógico; Alternativas para a construção de uma proposta curricular; Por um ensino médio de qualidade; Melhorando a autoestima dos professores.

Dentre o material que consegui localizar como tendo sido utilizado nesse seminário, destaco o texto “O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas<sup>74</sup>”, o qual se propõe a discutir o planejamento, sendo este considerado “como algo importante para a conquista do ensino público” (FUSARI, s/d, p. 44). Dentre algumas questões discutidas pelo autor, destaco a centralidade dada ao planejamento escolar como elemento na orientação do professor para elaborar planos gerais das disciplinas e planos de ensino. Interessa-me destacar que, muito embora seja considerado que os professores “não possuem condições para o preparo das aulas, que é o mais fundamental” (FUSARI, s/d, p.48), eles são chamados a “preparar (pensar e redigir), vivenciar, acompanhar e avaliar planos de ensino” em um processo coletivo (FUSARI, s/d, p. 52). Considerando esse destaque quanto à parte do material utilizado no seminário de sensibilização, é possível perceber que o estudo da proposta curricular acaba por se constituir com o estudo das formas de planejar (não apenas) conteúdos. Isso faz parte de uma tradição que inaugura os estudos curriculares e ainda se mostra forte até hoje (LOPES; MACEDO, 2011a, p.43).

Conforme folder por mim localizado nos arquivos da 12ª DIREED, o qual foi produzido pela SUEM/SEEC/RN, foi possível constatar a realização do “Primeiro Encontro de professores do Ensino Médio Noturno com onze escolas públicas do RN” partícipes da elaboração/vivência da Proposta do Ensino Médio Noturno. Tal encontro aconteceu no formato de Oficina Pedagógica, promovida no período de 08 a 10/08/2006, no município de Nísia Floresta/RN. O encontro foi organizado para avaliar os resultados “dos primeiros frutos de uma construção coletiva, profissional e entusiasta”, na perspectiva de que “cada um possa refletir sobre o quanto caminhou e contribuiu com a proposta ao buscar a melhor aprendizagem para seus alunos” (folder do evento, arquivos da 12ª DIREED, 2006).

As escolas foram chamadas, assim, para redimensionar os seus projetos pedagógicos noturnos, e seus professores a refletirem sobre suas práticas docentes, considerando as dificuldades apresentadas pelos alunos em cada disciplina e suas relações com o formato letivo de trimestre ou semestre (ainda não definido naquele momento das discussões). Com isso, um dos objetivos era de que “a proposta ganhará insumos para uma eficiente revisão em sua aplicação nas escolas participantes” (folder do evento, arquivos da 12ª DIREED, 2006).

Em meio aos arquivos da 12ª DIREED encontrei ainda uma “Carta ao Professor” participante desse encontro realizado pela SUEM/SEEC/RN, da qual destaco alguns trechos:

---

<sup>74</sup> Texto de autoria de José Cerchi Fusari, sem identificação de ano de publicação. Em busca na internet foi possível localizá-lo, disponível em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p044-053\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf). Acesso: 30 Jun. 2016.

Estamos convictos que as escolas estão dando um passo importantíssimo para **a construção de uma proposta curricular diferenciada**, que busca **novo significado para a tarefa de ensinar-aprender**, através do **aumento da consciência pedagógica e da capacidade profissional dos docentes em mudar a realidade ao enfrentar os desafios da inovação**.

Somos também convictos de que, **para darmos novos rumos ao EMN, a proposta curricular deve ser construída por meio de alianças efetivas**, além de percebermos a premência de que **todos os professores** precisam refletir, estudar e até sonhar caminhos que possibilitem ao EM, especialmente o noturno, deixar de ser problemas para ser solução para os que o procuram.

[...]

**Sem nenhuma sombra de dúvidas**, acreditamos que a grande melhoria no EMN só ocorrerá quando a nossa clientela tiver acesso a um excelente ensino fundamental, mas, enquanto essa meta não acontece, é necessário **o compromisso de todos em mudar os rumos do turno noturno**, com vistas ao sucesso de seus alunos e professores.

Desejamos que cada um se sinta agente importante nesse **“novo” EMN do RN**, com a sua prática e a sua carta de intenções, que sempre serão **ferramentas imprescindíveis na transformação da escola e das futuras experiências educacionais em nosso Estado**.

Cordialmente,  
Equipe SUEM.

(Carta ao Professor; texto digitado, arquivos da 12ª DIREED, 2006, grifo).

A ideia de certeza que a proposta seria construída “por meio de alianças efetivas” com a participação de todos os professores, tende a garantir o fim do que se considera como problemas do noturno. O chamado aos professores enquanto agentes de transformação do “novo” ensino médio noturno pretende a transformação da escola e das futuras experiências educacionais do RN, promovendo a ideia de futuro promissor, alcançável. Ao mesmo tempo em que aponta para um sujeito centrado consciente, capaz de mudar a realidade do ensino (não somente) médio noturno, que possivelmente promove sucesso de seus alunos e professores, também projeta a ideia de uma proposta curricular que pretende resolver (todos) problemas e transformar a escola.

Dentre os documentos encontrados nos arquivos da 12ª DIREED, relativos a esse encontro, estavam: um modelo de ficha de avaliação do encontro; um texto sobre “A maravilhosa história da batata”, acompanhado da seguinte proposta de “Atividade vivencial”: elaborar um projeto interdisciplinar envolvendo as disciplinas que compõem a área Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias, articulando conceitos específicos dos componentes curriculares Biologia, História e Língua Portuguesa. É possível destacar que foram discutidas, nesse encontro, questões como método científico, seleção natural, mercantilismo e expansão marítima europeia, guerras na Europa, tipologia textual, figuras de estilo, dentre outras.

Foi proposto, com essa discussão, pensar em possíveis competências a serem desenvolvidas a partir dos conteúdos discutidos; também estabelecer interface com outros componentes como arte, filosofia, geografia, química e sociologia. No projeto a ser elaborado os professores deveriam contemplar “os conhecimentos de mundo sistêmico e textual”.

Em um outro momento, após leitura e discussão do texto “planejando o uso das mídias para melhorar ensino e aprendizagem na área (de conhecimento) e na escola”, os participantes foram convidados a avaliar as tecnologias e mídias disponíveis e acessíveis aos professores e alunos, no trabalho pedagógico de suas escolas. Por fim, deveriam criar modelos de roteiros para o uso das prováveis tecnologias e mídias, para os próximos períodos letivos: trimestral ou semestral, considerando: a) a utilização pedagógica do material utilizado; b) a influência dos diversos recursos escolares na aprendizagem e prática docente; c) a contextualização geohistórica e a utilização nos diferentes textos selecionados; d) a avaliação dos trabalhos individuais (produção de textos, pesquisas e reflexões); e) como apresentar a produção do trabalho final (folder do evento, arquivos da 12ª DIREED, 2006). O foco no uso das tecnologias para fins didáticos parece ser a questão central para se pensar a organização das aulas, em detrimento de quais conteúdos, conhecimentos seriam então selecionados e quais critérios para tal seleção/escolha.

Nesse encontro, cada escola deveria elaborar sua proposta para o noturno (RIO GRANDE DO NORTE, 2007). Posteriormente, foram discutidos pontos comuns e divergentes entre as propostas apresentadas. Duas questões ganharam destaque: o horário de funcionamento das aulas do noturno e a distribuição/organização do ano letivo.

#### Quanto ao horário

Várias propostas foram apresentadas, tais como: reduzir a carga horária diurna e aumentar de três para quatro anos a duração do ensino médio noturno; realização de atividades aos sábados e, pela primeira vez, surgiu a ideia de construir uma estrutura curricular disciplinar que fosse acrescida de atividades interdisciplinares, a serem realizadas pelos estudantes fora do horário regular de aulas (posteriormente denominadas de ‘atividades vivenciais’) (RIO GRANDE DO NORTE, 2007a, p. 47).

Sobre a distribuição do ano letivo, alguns professores argumentaram a favor de uma mudança na estrutura curricular, que passaria a ser feita por módulos. A ideia de organização por módulos parece semelhante à de organização por blocos, entendidos como Unidade de Ensino, isto é, uma organização sistemática da organização dos conteúdos, objetivos e competências de ensino e aprendizagem definidas pelo docente a partir da orientação

curricular. Essa organização se propõe evitar a fragmentação do horário de aulas dentro do dia letivo.

Na sequência da discussão, foram apresentadas duas opções para a organização do ano letivo: a semestralidade e a trimestralidade. “As propostas apresentadas foram consideradas boas por alguns professores e exageradamente inovadoras por outros” (RIO GRANDE DO NORTE, 2007, p. 48). Frente à dificuldade de um consenso, ficou decidido que as escolas deveriam realizar junto às comunidades escolares uma consulta sobre esses e outros temas referentes ao ensino médio noturno.

O resultado da referida ‘consulta’ foi apresentado no encontro acontecido em outubro de 2006, com muitas divergências:

Havia proposta de transformar a carga horária diária de cinco para quatro aulas enquanto outras escolas propunham reduzir para apenas duas aulas diárias de oitenta ou noventa minutos cada. Algumas escolas defendiam que as aulas deveriam ter início às 19:30, enquanto outras preferiam que fosse mantido o horário das 19:00. Além disso, continuava havendo divergência sobre a periodicidade do ano letivo [se anual, trimestral ou semestral]. Outro ponto de discordância dizia respeito à abrangência da Proposta. Algumas escolas pretendiam implantar as mudanças para todas as séries do ensino médio a partir de 2007 e outras preferiam que a implantação da proposta fosse gradual, ou seja, em 2007 alterar a estrutura da 1ª série, em 2008 e 2009, as 2ª e 3ª séries, respectivamente (RIO GRANDE DO NORTE, 2007a, p. 48).

Discussões nada consensuais, conforme apontado em uma das falas da técnica da 11ª DIREC sobre aquele encontro:

Foram muitas discussões, algumas até acirradas (ênfase), eu digo, assim, de grupos, de escolas divergirem quanto à posição de outras; terminava sendo um grupo de escolas, mesmo... mesmo um grupo homogêneo, no sentido do que eles queriam, ficavam, ainda, na questão da escola...do trabalho...tipo assim... havia divergências (11ª DIREC, TrEM, 2014).

A partir dessa fala interpreto que, embora na perspectiva de um trabalho que se propunha “de interesse de todos” (universal), de uma coletividade representada por várias escolas, os representantes de cada uma delas tentava defender os interesses “de sua escola” (particular) que, por sua vez, já trazia a própria ideia de consenso (sempre conflituoso) advindo de outras discussões, posteriormente feitas em cada escola, levadas (não somente) para aquele encontro. Considero esse um exemplo de disputas do processo político em torno da elaboração da proposta curricular para o ensino médio noturno.

Naquele encontro, tendo em vista a necessidade de superar as “diferenças” das propostas apresentadas, foram criados grupos de trabalho. Cada grupo contava com

representantes de todas as escolas e, depois de muita discussão, foi realizada uma plenária, na qual foram tomadas as seguintes decisões, conforme apontadas no documento “Proposta de Melhoria do Ensino Médio Noturno” (RIO GRANDE DO NORTE, 2007a, p. 49): implantar a proposta em 2007 para todas as séries do ensino médio noturno; trabalhar carga horária diária de quatro aulas de 40 minutos cada; realizar atividades vivenciais fora do horário de aula, de segunda à sexta-feira, com a carga horária semanal passando a ser composta de 20 h/a presenciais e 05 h/a de atividades vivenciais; manter a matrícula anual, porém com o ano letivo dividido em três trimestres (dois de 13 semanas e um de 14 semanas, totalizando 200 dias letivos). Conforme informações da técnica da 12ª DIREN, a trimestralidade foi adotada por um ano (2006); porém, eu não localizei registros de como se deu a discussão para essa definição.

Em novembro de 2006, aconteceu um novo encontro com o objetivo de planejamento pedagógico para o ano letivo de 2007, a partir das definições sobre a estrutura curricular aprovadas na oficina anterior, na perspectiva de definir as ações de gestão necessárias para a implantação da proposta. Foram organizados dois grandes grupos: o dos professores e o dos gestores, sendo que este incluía os representantes das DIRENs e representantes de dois órgãos da SEEC/RN: a Coordenadoria Regional de Educação (CORE) e a Subcoordenadoria de Inspeção escolar (SOINSPE).

O grupo dos professores, dividido por áreas de conhecimentos e por série de atuação nas turmas de ensino médio, discutiu especificamente sobre competências necessárias para cada área/série, conceitos fundamentais, princípios metodológicos, critérios e procedimentos de avaliação e planejamento didático. Não foi possível encontrar registros das discussões desencadeadas no grupo dos professores quanto aos conteúdos. Entretanto, consegui localizar nos arquivos da 12ª DIREN cópias de textos relativos às várias áreas de conhecimento, possivelmente utilizados nessa abordagem. De maneira geral, todos trazem como tema central “Diálogo com as orientações curriculares do ensino médio”, especificando uma área a ser discutida. Ao buscá-los em sites da internet<sup>75</sup>, foi possível situá-los como sendo textos dos documentos Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006), as quais centram a ideia de currículo no ensino voltado para as competências básicas. Dos estudos desse grupo, saiu a organização dos conteúdos e competências a serem trabalhados por áreas de conhecimento cujo resultado foi publicado no documento (RIO GRANDE DO NORTE, 2009, p. 39-66).

---

<sup>75</sup> Disponíveis em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf) e em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_02\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf). Acesso em: 30 jun. 2016.



O grupo dos gestores tinha como objetivo definir os aspectos legais e formais da implantação da experiência do ensino médio noturno. Dentre os vários pontos, então discutidos por esse grupo, estava a (re) construção do diário de classe a ser adequado às novas condições e oferta do ensino médio noturno, cujas discussões foram desencadeadas a partir dos seguintes questionamentos: “Como será feito o registro das horas de atendimento ao aluno na ficha funcional do professor?” “Como a escola pretende resolver a questão do registro dos alunos do ponto de vista legal?” (RIO GRANDE DO NORTE, 2007a, p. 51).

A técnica da 12ª DIREC destaca alguns detalhes do que foi discutido naquele encontro. As negociações em torno do que deveria prevalecer no texto a constituir a proposta para o ensino médio noturno eram feitas/mediadas pelo então professor formador coordenador: “[ele] fazia a sistematização, tentava ‘segurar’ os professores, no sentido de negociar em torno do que devia ser privilegiado. Ele trabalhava as discussões sobre currículo” (12ª DIREC, TrEM, 2014). Ela, a técnica, lembra que, na divisão dos grupos, passou mais tempo naquele dos gestores, que trabalhou mais especificamente com as questões relativas ao processo de planejamento e de gestão da proposta, mas acompanhou algumas discussões do grupo dos professores.

Tais “negociações” foram por ela assim definidas:

[...] tinha vários professores [formadores] trabalhando com temas diferentes: currículo, ENEM... depois que a gente trabalhou a parte teórica, chegou o momento de dividir em grupos [...]. E os professores ficaram definindo quais seriam os conteúdos, depois carga horária, e etc. Foi assim. E, no final, cada um apresentava, e ia para a votação. Nada que a gente decidia no grupo, ia sem a gente expor para o grupão e o pessoal fazia as colocações, para revisão e cada um dava uma contribuição, se concordava ou não para os ajustes. Quando tinha alguma coisa definida a gente voltava para o grande grupo para fazer a revisão e a apresentação (12ª DIREC, TrEM, 2014).

O documento “Orientações Curriculares Ensino Médio Noturno” (RIO GRANDE DO NORTE, 2009), entretanto, apresenta uma organização desses conteúdos, por áreas de conhecimento, conforme estabelecidas em documentos como os PCNEM, as DCNEM e as OCNEM. Pela estrutura então apresentada é considerada a organização que leva em conta o desenvolvimento de competências e habilidades, por meio da contextualização, da interdisciplinaridade, de atividades consideradas significativas.

Quanto aos momentos de apresentação dos resultados, na culminância dos trabalhos nos grupos, ela faz um esforço para (re) lembrar alguns embates, discussões, negociações.

Não lembro muita coisa. Mas, o que estava sempre presente nas negociações era a distribuição da quantidade de aulas. A grande confusão sempre foi essa: por que biologia tem quatro aulas, por que disciplina ‘tal’ tem tantas aulas. E foi se tentando ver de acordo com a legislação, o que dizia a LDB; a SEEC [no caso a SUEM] sempre fazia essa mediação tentando mostrar a parte legal. Por que a legislação não diz que Português, por exemplo, tem que ter tantas aulas; é um acordo que tem que ter; e também a SOINSPE (Sub Coordenadoria de Inspeção Escolar), que participou [não tanto quanto deveria, destaca] das discussões da parte legal, sempre tentava negociar. Assim, eles [os técnicos da SEEC e das DIREDs, responsáveis por esse setor] participavam muito mais como ouvintes, nas discussões da parte legal, mostrando o que podia e o que não podia, legalmente (12ª DIREd, TrEM, 2014).

Dos encaminhamentos feitos por esse grupo, especificamente quanto aos questionamentos aqui elencados, destaco os seguintes: a) reordenação do projeto político-pedagógico e do regimento escolar à Proposta de melhoria do ensino médio noturno, bem como a adaptação da escrituração escolar do aluno (Ficha Individual), do Diário de Classe e da estruturação pedagógica respeitando demais decisões então acertadas; b) a criação por parte da CORE/SEEC/RN de um código no rol para a implantação das 5h/a vivenciais para registro de atendimento ao aluno do ensino médio noturno (RIO GRANDE DO NORTE, 2007a, p. 84).

O último encontro acontecido em 2006, também no formato de oficina pedagógica, foi em dezembro e teve como objetivo concluir a sistematização da Proposta de Melhoria do ensino médio noturno. Foi então discutido como realizar as atividades vivenciais e como fazer o registro e o controle dessas atividades no diário de classe e na ficha individual do aluno. Para tanto, cada escola reuniu os seus membros e planejou os projetos a serem desenvolvidos nas atividades vivenciais, situação em que foi possível adaptar o que tinha sido definido pelos professores das áreas específicas, no encontro anterior, à considerada realidade de cada escola. Vale destacar que nem sempre foi possível localizar ou identificar no material por mim pesquisado elementos que me possibilitassem compreender discussões sobre os conteúdos curriculares, parecendo que esse ponto não foi destacado na proposta: prevaleceu o foco na mudança de “organização curricular” para “atividades e competências”.

Em meio a essas questões me chamou a atenção o ‘perfil’ do professor a participar da Proposta de Melhoria do ensino médio noturno definido no item “Normas e funcionamento da escola”: ser inovador, comprometido, responsável, ter espírito coletivo e buscar alternativas que aproximem a escola e a comunidade; superar os métodos tradicionais de ensino, saber trocar experiências e ser mediador da prática da consolidação do conhecimento; ter disponibilidade de tempo; possuir a formação específica para o componente curricular em que atua; ser ético, possuir motivação e boas relações interpessoais; ser pesquisador, realizar

palestras e oficinas; ter predisposição para o trabalho interdisciplinar e coletivo (RIO GRANDE DO NORTE, 2007a, p. 84).

Para o que me questiono: como ser assim, tão plural, na perspectiva de ser uno? “Tantas características/competências”, para “um só perfil”, parecem contemplar a ideia de um profissional, conforme definido pelo/no Relatório Delors (2001), que dê conta dos quatro pilares da educação: ‘aprender a conviver’, ‘aprender a conhecer’, ‘aprender a fazer’ e ‘aprender a ser. Tais subjetivações apontam para a considerada necessária formação de sujeitos com habilidades e competências diversas que deem conta de atender necessidades do mundo global sem perder de vista especificidades locais.

Craveiro e Dias (2011), ao abordarem como a identidade docente vem sendo definida em textos políticos que se destinam a orientar a formação de professores, analisam como os discursos que circulam sobre essa formação, focalizando a interface do global e do local por diferentes sujeitos, constituem uma dada identidade docente (CRAVEIRO; DIAS, 2011, p. 185). Apontam o Relatório Delors como importante texto político de âmbito global com finalidades de orientar políticas curriculares locais em vários países do mundo. O documento “Orientações Curriculares Ensino Médio Noturno” define as orientações desse relatório como importantes para a compreensão das mudanças pretendidas para o ensino médio noturno (RIO GRANDE DO NORTE, 2009, p. 24).

No Brasil, esse relatório tem influenciado os Referenciais para Formação de Professores (RFP), considerados como “texto político que tem como foco a identidade profissional do professor, buscando instituir um discurso para a implementação de um novo perfil profissional docente” (CRAVEIRO; DIAS, 2011, p.186). Tais referenciais, por sua vez, destacam que “o professor exerce uma atividade profissional de natureza pública, que tem como dimensão coletiva e pessoal, implicando, simultaneamente, autonomia e responsabilidade” (BRASIL, 2002, p.18). Essas autoras (CRAVEIRO; DIAS, 2011, p.186) destacam que:

A autonomia defendida ao longo do documento [RFP] justifica a questão da responsabilidade, tendo em vista que os RFP são apenas orientações que podem ou não ser seguidas pelo professor. Entretanto, sinaliza que a atuação do magistério, até o presente documento, não tem contribuído suficientemente na formação dos alunos. Isso justifica concretizar algumas ações pedagógicas mais eficazes por meio de um ‘saber fazer’ adquirido à base de determinadas competências. Transferindo a responsabilidade e grande parte do fracasso escolar para a atuação docente, é constituído um discurso que pode contribuir, em parte, para desresponsabilizar o Estado. Afinal, não é dado destaque à necessidade de políticas de elevação do piso salarial, de melhoria das condições materiais nas escolas, de diminuição do número de alunos por sala e, conseqüentemente, maior contratação de funcionários, que

também deveria ser associada a uma política mais ampla de melhoria do trabalho docente.

Ainda nos documentos por mim localizados em arquivos da 12ª DIREED, identifiquei uma “Carta aos professores”, sem data, assinada pela “Equipe da SUEM” que me chamou a atenção. Trata-se de uma acolhida aos professores à uma jornada pedagógica. Consideradas como parte das ações educacionais indispensáveis na formação continuada para docentes as jornadas pedagógicas são vistas como capazes de “fortalecer a função transformadora dos profissionais da educação do Estado” (Carta aos professores, texto digitado, s/d).

É creditada, à escola de ensino médio, a responsabilidade de “oferecer aos jovens o ensino que lhes dê condições de: pensar criticamente, enxergar um novo sentido para o trabalho e participar do processo de humanização para alcançar a cidadania” (Carta aos professores, texto digitado, s/d). Além disso, faz-lhe necessário “enfrentar desafios didáticos e novas perspectivas que implicam de início, na compreensão e, mais tarde, na aceitação das novas políticas pedagógicas para o ensino médio” (Carta aos professores, texto digitado, s/d).

Em relação à pergunta “Para que discutir desafios e perspectivas numa jornada pedagógica?”, algumas respostas: para refletir com base em uma linha filosófica; para compreender o que se propõe de novo para o ensino médio; para cada participante reconhecer-se agente de transformações na vida do jovem estudante ao prepará-lo para definir de forma madura a sua própria vida individual e profissional.

Tendo a considerar que a ideia de definição de “um só perfil” docente que agregue em si tantas características e diferenças, na tentativa de fixação de uma identidade para o professor do ensino médio noturno, assim como na ideia de ser ele tal agente de transformação, descaracteriza perspectivas de uma proposta que se pretende diferenciada.

De visão determinista, também desconsidera subjetivações construídas em meio a contingências. Professor e prática docente são caracterizados pela carência ao mesmo tempo em que são responsabilizados como os principais parceiros e agentes da mudança. Dessa maneira, se constitui como articulações discursivas que acabam por responsabilizar os professores e situá-los na perspectiva de uma mudança que parece nunca se cumprir e gera sensação de derrota.

É possível perceber que nos encontros formativos promovidos pela SUEM/SEEC/RN, conforme apontado na carta dirigida aos professores, com vista ao processo de discussões e elaboração da proposta para o ensino médio noturno, o debate sobre Currículo se fazia presente. Nessa perspectiva era considerado ser “por meio dele que **a escola condiciona e adapta ensino-aprendizagem à evolução da sociedade** e segue as necessidades do próprio

aprendiz” (Carta aos professores, texto digitado, s/d, grifo) como forma de pensar nas escolas de ensino médio do RN e visando à melhoria da qualidade do processo educativo.

A ideia é a de que ao construir/instituir o currículo, “a escola passa a ter a chave para a sua organização e para a sua autonomia intelectual” (Carta aos professores, s/d, texto digitado). A escola e os professores eram/são convidados então, senão convocados, a conhecer as políticas e orientações curriculares para o ensino médio, visto que “elas **valorizam o conhecimento acumulado na escola**, dá interdependência às suas três áreas e propicia a inserção da realidade sociocultural do aluno” (Carta aos professores, s/d, texto digitado, grifo).

A referida “carta aos professores” destaca ainda que

Com o propósito de haver avanços pedagógicos no EMN, turno que atende a maioria dos estudantes, onze escolas da rede estadual iniciaram, em 2006, a construção de uma proposta curricular objetivando melhorar o ensino e a aprendizagem de sua clientela. **A sua viabilidade depende dos resultados positivos da aprendizagem dos estudantes** das escolas participantes **e do compromisso de todos em repensá-lo a partir das possibilidades de crescimento dos jovens estudantes**. Por isso o ensino noturno é também objeto de discussão nesta jornada (Carta aos professores, texto digitado, s/d, grifo).

O texto da “carta” remete à ideia que o ensino médio noturno ainda não havia sido pauta de jornadas pedagógicas até então desenvolvidas pela SUEM/SEEC. E que a viabilidade da proposta específica para esse turno de ensino fica condicionada aos resultados positivos da aprendizagem discente, provavelmente a ser medida nos testes de larga escala, desconsiderando certamente, práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente não passíveis de quantificação numérica e/ou estatística. Concordo com Craveiro e Dias (2011) que, ao associar as possibilidades de sucesso do referido projeto a resultados, níveis de desempenho discente e formas de qualidade em aspectos mensuráveis, objetivos e previsíveis, o “texto da carta” vincula a mudança de resultados da referida proposta, também, ao desempenho profissional docente.

Há, ainda, na “carta”, elementos que me possibilitam interpretar um discurso de consenso que a Educação Profissional, que parece também ser tema da referida jornada pedagógica, se torne um campo de estudo, no contexto escolar, “voltado para uma sociedade pautada pela lógica contraditória do mercado e para a orientação de jovens estudantes, quanto ao seu ingresso no mundo do trabalho”, considerando-se que esse mundo “determina mudanças profundas e duradouras e exige esforço conjuntural, pois recursos humanos, financeiros e tecnológicos” (Carta aos professores, texto digitado, s/d).

Nessa perspectiva, o discurso de que “a opção pelo ensino médio noturno integrado envolve uma densa rede de conhecimento e solidariedade compartilhados” (Carta aos professores, texto digitado, s/d) ecoa entre os leitores, considerando, por fim, “oportuno e estimulante o debate sobre a iniciação científica na educação média, com vistas a propiciar aos educadores participantes uma reflexão sobre os conteúdos e metodologias até aqui adotados no ensino das ciências”, na perspectiva de “dar” a esses conteúdos, “novos significados didáticos, sobretudo quando ensino e aprendizagem possibilitam a integração da escola com a comunidade”. Além do que, o discurso da integralização ganha centralidade apesar da proposta de uma proposta considerada inovadora.

**Uma nova abordagem para a construção do conhecimento científico** no ensino básico tem se convertido em um dos maiores desafios da escola e é por essa razão que **o conhecimento deve ocupar o lugar central em cada proposta de melhoria do ensino.**

Somos conscientes que toda mudança na educação deve ser cautelosa e de exaustiva discussão. Por isso, convidamos você a “entrar” na jornada pedagógica e participar desse debate, contribuindo com a sua vivência, suas críticas e sugestões, para nessa troca construirmos uma sólida identidade para o EM do RN.

Cordialmente,  
Equipe SUEM

(Carta aos professores, texto digitado, s/d, grifo).

Por meio de registros feitos em cadernos e folders arquivados na 12ª Dired/Mossoró/RN foi possível constatar que ações semelhantes a essas aqui descritas foram desenvolvidas nos anos de 2007 e 2008, enquanto perspectivas de processos formativos em torno da discussão e elaboração da proposta para o ensino médio noturno do RN, cujo texto final foi publicado em 2009 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009). Conforme observei em alguns documentos da Escola Governador, no ano de 2008 a proposta chamava-se de “Ensino Médio Experimental – Semestral: repensando o Ensino Médio Noturno”.

Destaco, conforme foi possível interpretar nesses arquivos, algumas questões relativas ao financiamento desse processo: no início, cada encontro era promovido em um município diferente, geralmente nas mediações da região metropolitana de Natal/RN, situação em que os participantes se deslocavam de seus municípios de origem, com todas as despesas (deslocamento, alimentação, hospedagem, quase sempre em bons hotéis) financiadas pelo Estado. A equipe formadora, que promovia e articulava os debates no processo formativo era de uma instituição privada de ensino superior, situada na capital do estado, apesar da existência de duas instituições públicas no RN, inclusive sendo uma delas estadual.

Aponto essas questões por entender que elaborar uma proposta diferenciada significou para a SUEM/SEEC/RN também financiamentos, dentre eles, para custeio com instituições privadas. Compreendo que “isso” também faz parte do discurso:

A busca pela escrita da política, bem como a difusão de informes para complementá-la ou ajustá-la, documentos oficiais, organização de eventos, publicações científicas, financiamentos, projetos voltados à difusão de determinados discursos, não são outras coisas que não tentativas de suplementar o texto da política e, assim, conter o vazamento de sentidos através de sua prescrição com a tentativa de construir o máximo de precisão, um centro pela significação da política. Por não sabermos a que vão nos levar, tentamos garantir a retenção de tais sentidos para evitar que o que não controlamos nos leve a perecer, falir. Assim, o descontrole sobre as possibilidades diferenciais de significação testemunha a presença (em sua ausência) do *todo outro*, o caos, que tentamos denegar o tempo todo, tendo em mente a sustentação das equivalências/verdades/nomes que julgamos estar, partilhar, que interpretamos ser uma possibilidade de satisfação ou algo próximo disso (COSTA; LOPES, 2013, p. 65-66, grifo dos autores).

#### 4.3.4 Da oficialização da Proposta da SEEC para o ensino médio noturno

O documento “Orientações Curriculares Ensino Médio Noturno” foi, por fim, publicado em 2009 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009) em uma tentativa de “traduzir” a proposta então discutida durante os anos de 2006 a 2008. Esse documento assim define “em que consiste o diferencial da proposta”, vigente:

Os educadores optaram por trabalhar com semestralidade, os componentes curriculares distribuídos em blocos, [...] aulas de 90 minutos [equivalentes a duas aulas de 45 minutos, sem intervalo totalizando três horas diárias], permitindo que o aluno tenha um número menor de componentes curriculares no semestre, para promover melhor aprendizagem, e maior interação professor/aluno. [Das 30 horas destinadas ao trabalho de professor] a carga horária de 25 horas previstas para sala de aula foi reduzida para 20 horas, sendo quatro restantes destinadas a atividades complementares e seis para atividades de planejamento do professor; aulas aos sábados para tirar dúvidas e atendimento aos alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem em determinado componente curricular. Caso o aluno fique retido em um componente curricular, pode prosseguir os estudos no semestre seguinte, ficando em dependência e cumprindo os estudos em outros componentes curriculares que obteve êxito (RIO GRANDE DO NORTE, 2009, p. 20).

É considerado, portanto, que o diferencial dessa proposta se apresenta por meio de novos arranjos curriculares (como as aulas complementares por meio de projetos) e organizacionais (como as aulas por módulos/blocos) à peculiaridade do noturno, diferenciação na carga horária, redefinição de componentes curriculares e flexibilidade nos horários de permanência na escola. O documento define que a formação de turmas tem que

ser em números pares, para que todos os professores tenham garantidas turmas nos semestres letivos. Foi decidido que, na necessidade de redirecionar as aulas dos componentes curriculares, a carga horária de cada um deles seja redistribuída respeitando a organização das aulas em blocos de 90 minutos (RIO GRANDE DO NORTE, 2009, p. 33).

Para organizar as 20 horas semanais necessárias à formação do aluno, o número de aulas dos componentes curriculares foi redistribuído, a fim de comportá-los dentro da proposta da semestralidade, nos blocos de aulas. Quanto a esse aspecto, destaco discussões ao longo da sistematização da proposta. Em conversa com a técnica da 12ª DIREC, ela me aponta que, até 2012, por exemplo, só tinha aulas de Língua Portuguesa e de Matemática em um dos blocos/semestre (ou no primeiro ou no segundo). Significa que toda a carga horária desses componentes era vista em um único semestre. Dependendo da turma em que o aluno estivesse matriculado naquele ano, ele só veria os conteúdos desses componentes no segundo semestre. Essa situação gerava discussões constantes, em especial por se considerar que ambos são os mais visados nos processos seletivos de ingresso dos alunos nas universidades.

O documento “Orientações Curriculares Ensino Médio Noturno” (RIO GRANDE DO NORTE, 2009), vigente, define que as atividades precisam proporcionar a participação dos alunos em atividades culturais, no desenvolvimento de projetos temáticos buscando conteúdos articulados com o que se entende como por necessidades imediatas e realidade desses alunos (RIO GRANDE DO NORTE, 2009, p. 20).

Propõe que as aulas complementares sejam desenvolvidas por meio de projetos interdisciplinares que estimulem o trabalho em grupo, a responsabilidade, a pesquisa, o senso crítico e autonomia. Tais projetos devem ser desenvolvidos na perspectiva do ensino por competências, como resultado das atividades complementares, contemplando as áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. A cada final de semestre deve ser apresentada uma “amostra científica” na escola. São consideradas propostas de projetos: cinema na escola; dinamização do projeto Biblioteca Comunitária e do laboratório de informática, saraus, aulas de campo, visitas culturais, palestras, feiras de ciências, mostras culturais, atividades socioculturais, ações comunitárias voluntárias, dentre outros. Cada escola faz o diagnóstico de sua realidade, selecionando os eixos temáticos e organizando as atividades por área de conhecimento (RIO GRANDE DO NORTE, 2009, p. 33).

A ideia é a de que os professores operacionalizem as aulas complementares na coordenação de projetos auxiliados pelo aluno monitor, nas escolas onde houver possibilidades de trabalhar com o sistema de monitoria com alunos da escola do diurno. Os procedimentos metodológicos sugeridos são os seguintes: estudos por projetos, resolução de



problemas, estudos por pesquisas, exposição dialogada, dramatização, seminários, aulas com recurso multimídia (TV escola, laboratório de informática) e laboratórios de Ciências Naturais.

O planejamento deve acontecer mensalmente e integrar os professores de cada bloco, por área de conhecimento, a fim de que se busque o maior número de atividades que possibilitem melhor aprendizagem. Outras ações metodológicas precisam ser desenvolvidas, como: reuniões sistemáticas com os professores por área de ensino, acompanhamento e avaliação do processo de implantação da proposta, registro das aulas complementares por meio de portfólios, relatórios, atas e fichas de avaliação (RIO GRANDE DO NORTE, 2009, p. 34).

Para um fechamento desse capítulo considero que os atores sociais são subjetivados pela política em curso. Os alunos são tidos com trabalhadores, cansados, que não acompanham o ritmo da escola. Os professores, ora “não possuem condições para o preparo das aulas” (FUSARI, s/d, p.48), ora têm consciência pedagógica e capacidade profissional necessária à pretensa mudança da realidade frente ao que se consideram desafios da inovação (Carta ao Professor; 2006, grifo). No caso dos professores, a despeito de se considerar a participação deles no que foi considerado como um processo coletivo, um protagonismo, enquanto diferencial da proposta para o ensino médio noturno, vale destacar que a política acabou não sendo protagonizada por eles, em função dos múltiplos processos em curso.

Vale considerar, também, que a ideia de diferenciado para atender ao aluno trabalhador acaba por ser uma proposta centrada no ensino por competências, ainda que defina o envolvimento dos alunos em atividades complementares consideradas de caráter cultural. Não estou com isso desconsiderando a legitimidade do processo político em pauta, seja das reivindicações, das demandas, das possíveis conquistas que alunos e professores tiveram com o desenvolvimento dessa política curricular. Considero, entretanto, que a tentativa de fixação de identidades, seja para o aluno/trabalhador, para o professor/protagonista ou para a própria proposta/diferenciada vai se apresentando o tempo todo como descentrada, em meio a precariedades e contingências.

## 5 AS ESCOLAS E O ENSINO MÉDIO NOTURNO EM ASSU E MOSSORÓ (RN): O QUE SIGNIFICA “SER DIFERENCIADO”?

Este capítulo tem as escolas investigadas como foco. As conversas com os atores sociais, bem como documentos selecionados nas Escolas Presidente (Assu/RN) e Governador (Mossoró/RN) me possibilitaram a compreensão da constituição da política e o sentido de diferenciado para o ensino noturno. Destaco o movimento de resistência da Escola Monsenhor no questionamento à restrição do aluno como trabalhador. Apresento um recorte de tempo que vai de 2006 até 2010 e de 2010 a 2014, na perspectiva de delinear aspectos políticos, constituídos por demandas e contingências desse/nesse processo.

Tal organização se dá considerando que o período de 2006 a 2009, quando da “elaboração da política”, no espaço formativo que vai da escola às agências (DIREC, SUEM/SEEC) é avaliado pelos atores sociais como extremamente produtivo para a escola. O período de 2010 a 2014, quando findo o processo formativo, então realizado pela SUEM/SEEC, quando os sujeitos da Escola Governador (Mossoró/RN) defendem como de “implantação da proposta”. Esses períodos são caracterizados e se diferenciam seja pelo incentivo financeiro para o desenvolvimento da referida política curricular seja pela chegada de outras propostas de reorganização curricular como a apontada pelo Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) nas/para as escolas da rede estadual de ensino<sup>76</sup>.

Ao tratar do período que vai de 2010 a 2014, abordo discussões em torno da “inserção” da Escola Monsenhor no rol de escolas a trabalhar com a proposta de ensino médio noturno diferenciado. Conforme destacado na introdução deste texto de tese, essa escola não participava do grupo de escolas da rede estadual de ensino que aderiu a proposta da SEEC/RN para o atendimento ao ensino médio noturno diferenciado. Com a expansão do EMND para todas as escolas que ofertam o ensino noturno, conforme descrevo ainda nesse capítulo, exigida pela SEEC/RN para o ano letivo de 2014, a Escola Monsenhor se viu surpreendida com a notícia, com aquele ano letivo já iniciado, de que deveria adotar a referida proposta.

Insatisfeitos com tal imposição, por considerar que seus alunos do noturno não têm perfil de alunos trabalhadores, conforme destaca a proposta específica para o ensino médio noturno do/no RN, “a escola” elaborou um documento, enviado à Promotoria de Justiça da

---

<sup>76</sup> Para melhor compreender impactos do PACTO e do ProEMI em escolas estaduais de Mossoró/RN sugiro a leitura de Maria Goretti da Silva (2016).

Comarca de Mossoró (PJCM), na perspectiva de uma intervenção judicial quanto à imposição da SEEC/RN.

As questões destacadas ao longo deste texto me possibilitam compreender que o significante “diferenciado” atribuído à proposta em pauta parece ter sentido somente quando acrescentado ao primeiro significado: Ensino Médio Noturno. Por assim pensar, considero que a discussão até então levantada sobre o sentido do “diferenciado” não se trata apenas da descrição de processos norteadores da elaboração e desenvolvimento de uma proposta curricular. Trata-se, pois, de compreensão de seus diversos e complexos sistemas de funcionamento, sentidos articulados, que vão muito além da mera existência de sua formulação e escrita.

Na busca de compreensão do discurso de diferenciado constituído nesse processo que subjetiva/identifica os atores e as escolas de uma dada maneira, das contingências no processo constitutivo da política, apresento registros das entrevistas e dos documentos de maneira a subsidiar o trabalho já realizado.

### **5.1 A constituição da política e o sentido de diferenciado para o ensino noturno**

Os encontros nas escolas pesquisadas, em especial as conversas com os atores então envolvidos, me possibilitaram fazer dois cortes (espaço temporal perceptível nas falas), para além de caracterizar a política curricular em pauta (geralmente citada pelos participantes como “noturno diferenciado” ou “o diferenciado”).

Proposto na perspectiva de atender às necessidades de alunos que estudam à noite, o currículo pretensamente diferenciado foi sendo construído em defesa da fixação da identidade do aluno trabalhador. O “diferenciado” tem funcionado como ponto nodal que tenta justificar a necessidade de uma proposta curricular para o ensino médio noturno, de atendimento aos alunos trabalhadores - trabalhadores alunos e, por isso mesmo é um significante vazio que lutas hegemônicas tentam preencher. A fixação de sentidos, de ser diferenciada ou de ser trabalhador, por exemplo, vem/vai sendo descentrada o tempo todo pela tomada de decisão dos atores sociais envolvidos nessa/com essa proposta, ao mesmo tempo em que aponta para o caráter fluido da identificação desses atores sociais.

Quanto à redução dos índices da evasão escolar, um dos principais objetivos da proposta diferencial para o noturno, as escolas obtiveram sucesso nos primeiros anos (2006-

2009). Tal sucesso é significado no consenso de que, até o início de 2009, “tudo ia muito bem” na escola Governador: “bem demais”, afirma a diretora (ESCOLA GOVERNADOR; D, 2014). Os atores daquela escola enfatizam que tinham um acompanhamento direto de suas ações em relação ao ensino médio noturno, advindo da equipe da 12ª DIREED e da SUEM/SEEC/RN. “Professores e alunos eram sabatinados, equipe técnica e equipe pedagógica eram sabatinadas; além de sermos sabatinados, nós éramos avaliados, pela equipe da DIREED, pela equipe da SEEC” (ESCOLA GOVERNADOR; D, 2014).

Um dos professores da Escola Presidente (Assu/RN) lembra que “[...] em 97, 98, quando dava o horário de intervalo, o colégio já estava vazio. Com esse projeto (o EMND), nos primeiros anos, enquanto o governo dava apoio, dava as formações, logo nos primeiros anos, a coisa mudou bastante... (porém) hoje em dia...” (ESCOLA PRESIDENTE; P4, 2014). Sua fala, que denota o espaço temporal entre o que parece ser para ele um antes, um durante e um depois da proposta curricular em pauta, passa a ter complemento na fala da coordenadora pedagógica dessa escola, quando afirma, ao se referir às mudanças ali acontecidas a partir da entrada do ProEMI, que

[...] em 2010, já não tínhamos mais o contato entre as escolas (o processo formativo proporcionado pela SUEM/SEEC/RN) [...] a gente não tinha mais as formações, não tinha mais as trocas de experiências. E então, a gente passou a receber, tudo [as orientações necessárias ao “desenvolvimento” da proposta] da SEEC via DIREED/escola. Quando as coisas chegavam aqui já eram para ser implantadas sem nenhuma discussão (ESCOLA PRESIDENTE; P4, 2014).

O “ir muito bem” parece estar associado ao acompanhamento sistemático da equipe da SEEC/RN nos primeiros anos de elaboração da proposta: “[...] dentro da escola: (com questionamentos do tipo) O que está acontecendo? Por que o professor tem essa quantidade de faltas? Como é que estão as aulas? Qual é a qualidade disso? Metodologicamente, como é que isso tá acontecendo?” (ESCOLA GOVERNADOR; CP1, 2014). A SEEC fazia um acompanhamento sistemático das ações docentes “e o professor se sentia na obrigação de cumprir aquilo que ele se responsabilizou por fazer” (ESCOLA GOVERNADOR; CP1, 2014).

Para direção e professores dessa escola, os primeiros dois anos foram muito incisivos quanto à sistemática da proposta na escola. E destacam que no processo de discussão/elaboração da proposta, até o total de aulas, por disciplina, foram os professores que decidiram. “Pela primeira vez na história da educação, no meu conhecimento, o professor teve a oportunidade de elaborar; tudo foi elaborado pelo professor, junto com a equipe pedagógica,

orientada pela equipe da [instituição privada que coordenou os encontros formativos] e pelo pessoal da SUEM” (ESCOLA GOVERNADOR; D, 2014).

Na opinião de uma das coordenadoras pedagógicas da Escola Governador a proposta deu certo, no início, por que foi construída “a partir da realidade”, a partir das muitas sugestões levadas das/pelas escolas participantes do processo, bem como das discussões surgidas. Esse período, para ela, “não poderia ter sido melhor! Acho que a gente teve um ano de processo bem construído”. Porém, “na execução [...]”, momento em que houve uma parada no processo formativo, um ano depois que a proposta curricular foi lançada [...] foi outra história!” (ESCOLA GOVERNADOR, CP1, 2014).

Para os que fazem a Escola Presidente, o sucesso da proposta consistia, inicialmente, nas possibilidades de ofertar aulas consideradas como diferenciadas, significativas para os alunos, como as aulas de campo, conforme fala de um professor: “Eu me lembro que, no começo, nós tínhamos muitas aulas de campo. Eu lembro de ter levado as turmas algumas vezes. Era só dizer: eu quero uma aula de campo, e elas aconteciam!” (ESCOLA PRESIDENTE; P1, 2014). Consideradas como relevantes para a compreensão crítica e reflexiva da realidade, algumas dessas aulas foram realizadas em espaços (com temas) socioculturais e/ou ambientais, em especial, em Mossoró/RN e em seu entorno.

A proposta era de proporcionar aos alunos situações consideradas “vivenciais” por meio das quais pudessem relacionar vários conceitos, valores, procedimentos e atitudes às suas práticas cotidianas. Geralmente dadas por meio de visitas ao teatro, cinema, sítios arqueológicos, universidades, empresas, bem como na realização de aulas em laboratórios de ciências e de química, dentre outras atividades, essas aulas<sup>77</sup> são consideradas diferentes, interativas, prazerosas e criativas onde professores e alunos estreitam os laços da confiança e amizade e carregam esses sentimentos de volta para o espaço da sala de aula e para além dos muros da escola.

Na escola, tais atividades eram possíveis porque, dentre outros recursos financeiros, “Havia transporte, ônibus... hoje não existe!” (ESCOLA PRESIDENTE; P2, 2014). Esse professor ainda destaca que

Você deve pensar assim [dirigindo-se a mim]: a gente tá falando muito das dificuldades! Mas as coisas começaram bem! Funcionavam! Os objetivos estavam sendo atingidos na sua quase totalidade, que eram a questão da redução da evasão, do envolvimento do aluno, com as questões de trabalho, cansaço, falta de motivação.

---

<sup>77</sup> A importância das Aulas de Campo, Disponível em <<http://www.opovo.com.br/app/colunas/opovonaeducacao/2012/03/06/noticiasopovonaeducacao,2795670/a-importancia-das-aulas-de-campo.shtml>>. Acesso em : 25 maio. 2016.

Então, esse projeto, funcionou! Até uns três ou quatro anos atrás, até 2010, ele funcionou, na sua plenitude, muito bem! (ESCOLA PRESIDENTE; P2, 2014).

A fala da técnica da 11ª DIRED/Assu/RN ilustra um pouco desse processo:

Em 2007 funcionou. [...] mesmo com dificuldades, a gente teve atividades complementares [...] uma carga horária que não era dada no turno; com atividades diferenciadas, como excursões, com projetos dentro da escola, oficinas. [...] tinha muito projeto bom; agora, infelizmente, **caiu num desuso**. Essa é a resposta: caiu no desuso! Se existe uma proposta e ela não é usada, **existe só no nome!** Infelizmente! A proposta era boa. **Se a gente tivesse professores mais comprometidos, se a gente tivesse uma gerência**, (ela expressa não saber se essa é a palavra adequada) mais rígida [por parte das DIREDs e da SEEC/RN], quando existia a rigidez, quando existia o acompanhamento e o assessoramento, a gente dava respostas no encontro seguinte. Então, **a gente tinha essa obrigação de dar respostas da orientação anterior**. Então, tinha que ser feito o trabalho. Quando acabou, ou diminuiu, esse acompanhamento foi ficando assim sem o acompanhamento dos professores (ESCOLA PRESIDENTE; TrEM, 2014, grifo).

É possível compreender por essa fala uma questão comum no processo político educacional: a ideia de representatividade, de que se “fala pelo outro”, como se o outro tivesse que assumir ideias e propostas que pretensamente foram definidas, acordadas, para serem assumidas por outrem, como na perspectiva de mero processo de implementação da política. Além do mais, o “se” (tivesse uma gerência; o acompanhamento fosse sistemático; houvesse o compromisso dos professores) aponta para o imprevisível, a não garantia de sucesso da proposta, chamando a atenção para que a pretensa “concretização” da proposta tem permeado campos indecidíveis.

Elaborar propostas, definir metas, planejar ações, acompanhar sistematicamente não garante a “implementação” da política, dado o caráter indecidível, contingente e precário dos processos políticos. Com isso, não desconsidero a importância do planejamento, do acompanhamento em especial no contexto escolar, mas compreendo que a simples existência desses elementos/ações não garante a efetivação dos processos.

Destaco ainda, a partir dessa fala, como a rotatividade dos participantes nos encontros formativos interferiu na perspectiva de sucesso da proposta para o ensino médio noturno:

Houve muita mudança de professor [no processo formativo para a elaboração/discussão da proposta]. Cada vez que ia [para os encontros] eram pessoas diferentes. Um [professor, coordenador ou diretor] que tinha ido a um encontro, não podia ir mais, ao outro [encontro]; então, era substituído. E eu acho até que podia fazer isso [a substituição], mas, faltava compromisso [por parte de alguns participantes]: alguns iam só por ir mesmo; era substituindo uma pessoa, mas não repassava o que foi visto; uns se responsabilizaram, e outros, não. Geralmente era assim: quem estava indo continuamente, era como se fossem responsáveis pelo projeto. E os outros, não! Ficavam só acompanhando; só faziam aquilo mesmo. A

gente teve um grupo de professores que “vestiram a camisa”, teve uma mudança de postura. Não tanto quanto a gente gostaria. Mas, teve resultados! Trabalhos interessantes. Alunos que geralmente não participavam [das aulas] porque o aluno não tinha condição de participar porque trabalha demais, gostavam das aulas. Não somente em 2007, mas uns dois anos depois, no máximo três anos, ainda houve um pouquinho desse fôlego. Aí, também, tinha os recursos financeiros. A utilização dos recursos era outra coisa também que ajudava a escola a se organizar (11ª DIREC, TrEM, 2014, grifos do entrevistado).

Os atores envolvidos com a proposta curricular nas Escolas Presidente e Governador, assim como as técnicas das duas DIRECs reconhecem a importância de suas participações para o sucesso da proposta, muito embora me pareça ficar clara a ideia de que o discurso da qualidade, ou de sucesso da proposta para o noturno, para tais atores, está articulado ao controle da SEEC/RN quanto ao trabalho cotidiano (especificamente) dos professores.

Com o tempo, as ‘coisas’ foram mudando, como é possível destacar a partir da fala de uma das coordenadoras pedagógicas

[...] geralmente muda, por uma ou outra circunstância: é um professor que ‘sai’, outro supervisor que ‘entra’, ou até mesmo o diretor. Então, vão mudando as ‘peças’ e se não tiver um alinhamento dessas ideias, elas vão se esfacelando. Vão se desmanchando, se dissolvendo. E foi isso que aconteceu. Se dissolveu [a proposta do ensino médio noturno] de tal forma, que teve uma descontinuidade muito grande. Então, o trabalho que não tem continuidade, que não tem essa ‘motivação’... (os grifos dão-se pela ênfase na fala, bem como no desenho que a professora faz das aspas, entre as palavras, ao dizê-las) (ESCOLA GOVERNADOR; CP2, 2014).

Considerando os processos de subjetivação possivelmente necessários ao ‘atendimento’ aos propósitos das políticas curriculares, a identificação de cada novo ator social que assume vaga na escola e passa a desenvolver ações previstas pela proposta curricular não garante a “efetivação da política”. Na sequência da fala é possível destacar a falta de acompanhamento sistemático das equipes ‘responsáveis’, em procurar saber: “e aí, o que tá precisando? Motivação? Alinhamento de ideia? Discussão?” (ESCOLA GOVERNADOR; CP2, 2014).

Essa coordenadora pedagógica se refere às demais escolas que aderiram ao programa, posteriormente ao processo inicial das discussões da elaboração da proposta, enfatizando que: “[...] foram aderindo, aderindo, mas aderiram à deriva! E ficaram à deriva! E elas saíram (do programa “Diferenciado”), por que elas ficaram órfãs de todo. A gente [que participou do processo desde o início], pelo menos, ‘teve um pai [as discussões, o processo formativo, os recursos financeiros iniciais] (pausa) que morreu’ (pausa) e eles, nunca tiveram!”. Para ela

Foi de propósito [o trabalho realizado pela SEEC]... entraram, lá... foi feito... foi vendida uma ideia, que eles [os professores, as escolas que aderiram depois] não conheciam... foi vendida uma ideia aqui, por cima, né! (a professora é enfática em sua fala, como que não concordando com a ideia de que o trabalho desenvolvido em torno da elaboração da proposta tenha sido de fato, coletivo) ... um castelo, sem alicerce algum, e o castelo caiu, de areia [a proposta curricular para o ensino médio noturno]! Por quê? Porque, depois, paralelo a isso veio esse outro projeto, o inovador, que foi uma cópia mal feita do “outro”, noturno diferenciado. Porque o “outro” tinha o professor na base. Esse outro [inovador] tem o governo na base... nem se fixou um, nem outro. Por que, se você for atrás, nem tá o inovador, inovando nada, nem tá o diferenciado... duas torres, caídas! Eu acho que, a respeito da proposta, mudou muito!! (ESCOLA GOVERNADOR; CP2, 2014, grifos da entrevistada).

Essa fala possibilita considerar que o diferencial da proposta para o noturno se dá por ter tido a participação dos professores em sua elaboração. Durante o primeiro encontro promovido com o grupo focal da Escola Presidente, em que só estava presente a equipe pedagógica da escola e a técnica representante da 11ª Dired, um professor (PROFESSOR 5) entrou de repente na sala onde conversávamos. A coordenadora da escola nos apresentou: ele, como um dos professores que participou desde as discussões iniciais da elaboração do Projeto Nova Escola, bem como do processo formativo promovido pela SEEC/RN; eu, como pesquisadora “sobre a política do ensino médio noturno diferenciado”. Ele euforicamente questiona a (in) existência do referido programa na escola nos anos de 2013 e 2014. Contrariado veementemente por uma das coordenadoras pedagógicas quanto a tal afirmação, ele argumenta categoricamente:

E, não dizem que acabou!?!? Pois... é bom mesmo uma pesquisa [dirigindo-se a mim], porque, não existe mais o ensino médio noturno diferenciado aqui! Agora é o ensino médio Inovador noturno [NÃO!!, combate a coordenadora pedagógica]! Mudou tudo! Mudou tudo no ensino médio noturno diferenciado! Não temos mais as mesmas coisas que tinha no diferenciado (o diferenciado CONTINUA!!; a coordenadora tenta o tempo todo interromper a fala do professor, com vista a contra argumentar). Não mudou?!? Eu acabei de receber uma notícia das notas [sobre como deveria ser o registro no Portal Educacenso/SEEC/RN; essa era uma das razões dele ter entrado tão “agoniado” na sala onde estávamos]; que a nota [dos alunos] que eu fiz do meu primeiro bimestre, não é mais do primeiro... é do primeiro e do segundo. A gente vai fazer o quê?! Repetir a nota?? É assim, a lei!! As notícias vêm de lá e a gente se submete. E finge (ênfase) que existe [o ensino médio noturno diferenciado]. Mas, não existe, não... Não existe. É mentira!! (ESCOLA PRESIDENTE; P5, 2014).

A forma de registro das notas dos alunos do noturno diferenciado acaba por se constituir como uma das questões bastante discutidas pelas escolas, desde o processo de elaboração da proposta curricular em pauta. Embora se tratando de uma organização semestral, há a necessidade de registro bimestral no portal SisMédio, visto que o portal só possibilita uma única forma de registro das notas, considerando a organização bimestral, comumente



adotada pelos sistemas de ensino. Essa pode ser uma das mudanças a que o professor se refere, a qual acaba por descaracterizar esse aspecto da proposta.

A proposta para o Ensino Médio Inovador (ProEMI) propõe carga horária mínima do ensino médio com 3.600 horas (com um aumento de 200 horas em cada série); estrutura curricular bimestral; aulas de 90 minutos, não atendendo a organização de blocos ou módulos; o aluno pode escolher 20% de sua carga horária e grade curricular, dentro das atividades integradoras oferecidas pela escola; associar teoria e prática, com ênfase para atividades práticas e experimentais, como aulas práticas, laboratórios e oficinas, em todos os campos do saber.

O noturno diferenciado tem carga horária de 2.400 horas (sendo 1.800 de atividades presenciais e 600 de atividades complementares ou vivenciais); estrutura curricular organizada em blocos semestrais; aulas com de 90 minutos com dois componentes diários (por blocos ou módulos); redefinição dos conteúdos direcionada por uma metodologia que privilegia o desenvolvimento de projetos interdisciplinares; divisão das atividades escolares sendo 75% presenciais e 25% vivenciais, essas por meio de atividades complementares; encerramento semestral com realização de mostra de trabalhos/projetos realizados através das atividades complementares.

Uma vez assumindo as duas propostas simultaneamente os atores sociais (e especial os professores e os secretários das escolas) se veem frente a questões que ultrapassam a própria ideia de organização curricular e passam a lidar com questões estruturais que dizem respeito ao registro da vida escolar dos alunos. Tal registro acaba por se constituir como o próprio diferencial da proposta para o ensino médio noturno da Escola Governador, como destaque a seguir.

## **5.2 Ensino Médio Noturno e o que lhe ameaça**

Para um dos professores (ESCOLA GOVERNADOR; P1, 2014), o único dessa escola a participar de todo o processo de elaboração da proposta, na área de Ciências Humanas, enquanto professor de História, a questão é outra: a possibilidade de que ele pudesse, bem como os demais professores que estiveram desde o processo formativo inicial, participar como professor formador das outras turmas que adeririam à proposta, posteriormente.

Na fala, há a indignação pelo fato de que foi vendida uma ideia de que “a gente seria multiplicador em preparação das outras escolas, para a formação de novas turmas. Mas, nós fomos escanteados [...]”. Ele se queixa de nunca ter sido chamado para participar dos processos, enquanto formador, “a não ser para ir na DIREC, numa reunião, para falar algumas coisas sobre o projeto. Não sei se foi por questão de dinheiro envolvido. Isso não me interessa. Mas, nós fomos escanteados!” (ESCOLA GOVERNADOR; P1, 2014), enfatiza mais uma vez.

O “sentir-se escanteado” parece apontar, para além do interesse, ou da possibilidade de ter um retorno financeiro quanto ao seu papel de professor formador, também para a necessidade de ver-se reconhecido pelo seu trabalho, pelas discussões que ele aborda em sua área específica de formação. Tal necessidade vem à tona quando ele denota, ainda, em tom denunciador, sua insatisfação quando da mudança da proposta (a entrada do ProEMI na escola), no processo de discussão do redesenho curricular, em 2013, em evento acontecido em Natal/RN, promovido pela SEEC/RN. Ele demonstra indignação pelo fato de não ter participado, da reformulação, como professor da área de conhecimento específico.

Para esse professor, o sentido de diferenciado do “noturno” está nas atividades complementares, enquanto proposta de elaboração dos projetos de ensino/pesquisa, por ele consideradas como atividades motivadoras que possibilitam aos alunos compartilharem os seus saberes. “É o marco principal [do programa]. Eu, por exemplo, ainda sigo a “cartilha” do que foi [decidido] lá” (ESCOLA GOVERNADOR; P1, 2014). “Seguir a cartilha” me remete a pensar em duas possibilidades: uma, é a de que o professor tem incorporada a ideia de que, havendo uma proposta, ela é para ser seguida de forma quase literal; a outra é que, por ter sido elaborada em processo coletivo do qual ele fez parte, passa a ser uma proposta também dele. De uma forma ou de outra, parece prevalecer a ideia de que, uma vez existindo uma proposta, ela passa a ser um dado a ser implementado por todos, impossível de ser submetida a novas traduções.

Esse professor parece entender que a ideia dos projetos que caracterizam o ‘diferencial’ noturno, como ele se refere, foi perdendo espaço com a chegada do ensino inovador (do ProEMI) no diurno, em 2010. Em sua opinião, ‘pegaram o Inovador’, como “uma cópia do ensino médio noturno diferenciado, só que com outra realidade, que era o aluno do diurno”, como quem diz: “nós vamos fazer isso num ensino ‘diferencial’ noturno”. E ‘essas realidades’, entre os turnos diurno e noturno, são completamente diferentes:

E até hoje muita gente não quer aceitar que o aluno do noturno [e não é uma questão de discriminação!, ele ressalta], é diferenciado do [aluno] do matutino, do diurno. Principalmente pela sua própria ocupação, que é um aluno trabalhador. Então, pegaram muita coisa lá do inovador e jogaram, assim, para o ensino médio noturno. Acho que é mais um tampão; prá dizer assim, prá gente fazer um relatório aqui e levar tudo para o inovador... e isso eu falo em todas as escolas, não é direcionado só aqui [na Escola Governador], não! É na educação como um todo! (ESCOLA GOVERNADOR; P1, 2014).

A fala desse professor me remete à ideia de que ele compreende que um dos diferenciais da proposta do inovador consiste no envolvimento dos alunos com projetos científicos, coisa que o noturno diferenciado já fazia/faz por meio da realização dos projetos culturais. Isso parece apontar para a ideia de que o professor defende que, para os alunos em geral, cabe a ciência, os conteúdos; para os alunos trabalhadores do noturno, os conteúdos “culturais”, motivadores.

É possível perceber que o desenvolvimento das propostas “inovador” e “noturno diferenciado” acabam por se misturar (não apenas na Escola Governador). O ProEMI, enquanto proposta mais recente e com recursos financeiros, acaba por se apresentar como uma proposta melhor que a do “noturno diferenciado”. O inovador provavelmente passa a ter vantagens possivelmente por estar no auge de efetivação da proposta e por isso supostamente ainda tem recursos financeiros para o desenvolvimento das ações pretendidas pela escola; também por se considerar que o aluno do inovador (considerado não trabalhador visto que não estuda à noite) teria mais tempo para participar efetivamente das atividades então propostas.

Aqui é possível perceber uma tentativa de substituição de uma proposta curricular pela outra, e, com isso, “[...] foi se saindo do foco do ensino diferencial noturno” (ESCOLA GOVERNADOR; P1, 2014). O referido professor parece ser um firme defensor da ideia dos projetos propostos para o “noturno diferenciado”, tendo como foco a semestralidade, e tendo que “[...] encerrar [cada semestre] com projetos...”; porém, destaca que havia sempre a cobrança para “[...] fazer a feira científica por que tem que levar um projeto científico prá feira regional, da DIRED, depois prá feira estadual” (ESCOLA GOVERNADOR; P1, 2014).

A participação das escolas estaduais de ensino médio nas feiras de ciências promovidas em parceria entre UFERSA e DIREDs, como apontado no primeiro capítulo, é uma das propostas de atividade complementar do ProEMI. Na fala acima, provavelmente o professor refere-se às vozes da 12ª DIRED, ou da coordenação pedagógica da escola, quanto ao cumprimento dessas atividades. Aqui, é perceptível que as duas propostas, ensino médio noturno e ensino médio inovador, passam a se misturar, sendo difícil separar os limites de cada uma, senão pela própria definição dos horários diurno e noturno.

E aí, o diferencial noturno? Onde foi que ficou a questão cultural que tinha, [diferente] das outras [escolas]?”. Eu, pelo menos, gosto muito de ver isso; e eu ainda trabalho no ‘princípio’; no que eu aprendi lá [nos processos formativos iniciais, em que se discutia a elaboração da proposta], no que eu elaborei lá, no que foi discutido lá, entre todos. Então, até hoje eu trabalho. Tenho o meu projetozinho, tudo lá, arrumadinho; está aqui o meu, oh, para o terceiro ano (mostrando a estrutura de um projeto para o semestre). Porque foi isso que nós decidimos lá; essa integração. Então, eu vou fazer por aqui (apontando com ênfase para o projeto que tinha em mãos). Não vou fazer por outro lado, do jeito que estão querendo hoje. Eu quero isso aqui, que foi o que a gente implantou lá; que desvirtuaram muito. E deixaram a gente de fora; aqueles que começaram lá [com as discussões em torno do “noturno”], hoje estão todos de fora (ainda reforçando a ideia de não reconhecimento pelo seu trabalho) (ESCOLA GOVERNADOR; P1, 2014).

“Essa integração” ou “o que a gente implantou lá”, conforme falas do professor, provavelmente trata da proposta organizada para ser desenvolvida no noturno, com atividades vivenciais a partir de projetos interdisciplinares. Considero que o “fazer por outro lado”, pode ser associado ao que ele compreende como uma disputa entre a ideia de projetos culturais (do noturno diferenciado) e projetos científicos (do “inovador”). Esses últimos são entendidos pelas escolas como uma imposição das DIREDs, como exigência da SEEC/RN para a adesão às propostas de atividades relativas ao ProEMI, que define a participação da escola nos projetos científicos a serem apresentados nas feiras de ciências. Mais uma vez, considero que o professor parece defender a ideia de que aos alunos do noturno considerados trabalhadores não cabe o ensino sistemático da ciência, dos conteúdos.

Definir os limites das propostas “inovador” e “noturno diferenciado” parece ser um desafio também para uma das coordenadoras pedagógicas da Escola Governador (CP1, 2014), a qual, enquanto fala das dificuldades vivenciadas frente à continuidade da proposta para o ensino noturno, relata um pouco sobre como se deu a “implantação” do inovador, então destacado. Foi por meio de uma reunião, em 2010, ocasião em que ela afirma ter tomado um susto, quando escutou sobre a proposta, e se perguntou: “onde é que fica o noturno diferenciado, nessa história? Que mistura foi essa?”. Ainda naquele encontro, quando teve a oportunidade de se aproximar de uma das técnicas da SUEM/SEEC/RN, não escondeu a sua perplexidade frente ao fato: “e a sugestão de vocês é que a gente encerre o ‘diferenciado’ noturno? Por que, a partir de agora, não haverá recursos para o diferenciado noturno!..” (ESCOLA GOVERNADOR; CP1, 2014).

A ideia de adotar o ‘inovador’, naquele contexto, significava a possibilidade da escola ter acesso aos recursos financeiros, advindos desse ‘novo’ programa, visto que já fazia um ano que não recebiam recursos para desenvolver os projetos previstos para o encerramento das atividades do noturno. “Mas, adotar o ‘inovador’ significava abrir mão do diferenciado

noturno!!? Como (a escola iria) proceder, daqui prá frente?” (ESCOLA GOVERNADOR; CP1, 2014), ela se perguntava.

A resposta, a orientação ‘da representante’ da SEEC foi a de que a escola “[...] não deve(ria) abandonar o noturno diferenciado, porque é uma proposta prá noite... o inovador é uma proposta pro dia” (ESCOLA GOVERNADOR; CP1, 2014). Ser uma proposta para atender especificidades do noturno, para essa técnica da SUEM/SEEC, parece encontrar limite meramente no turno de oferta.

Parte-se do princípio de que, mesmo sem recursos específicos para este, a ideia de ter o mesmo gestor para os dois programas facilitaria a gestão dos recursos, com aplicação também para o “noturno diferenciado”. Para a coordenadora pedagógica, ao afirmar que não havia recursos financeiros para levar o programa à frente significava, por parte da SEEC/RN, “desconstituir o noturno, [...] a proposta de uma forma geral”. Além do que, “[...] trabalhar com as migalhas do inovador, [...] é um processo difícil!” visto que teriam que ficar “[...] à mercê de uma reorganização de dinheiro, que é complexa, no Estado. É [um processo] muito minucioso” (ESCOLA GOVERNADOR; CP1, 2014), ela considera.

“Perder o inovador”, então, seria “impossível!”. E a Escola Governador assumiu, assim, a partir de 2010, a gestão dos dois programas, os quais acabaram se associando, muito embora os atores sociais, quando entrevistados, afirmem que a escola ainda não havia recebido qualquer repasse financeiro em 2014, advindo do ProEMI.

Outra discussão surgida ao longo de nossa conversa diz respeito ao registro da carga horária das atividades complementares, no diário de classe, apresentando-se, para um dos professores da Escola Governador, como uma “grande confusão!! Segundo consta lá, no que a gente elaborou, o professor teria cinco horas/aula para essas atividades. A carga horária de história, anual, é de 80h/a. Eu dou essa carga horária dentro de sala de aula. E como é que ia registrar aqui, essa redução, se eu continuava a dar as 80 h/a??” (ESCOLA GOVERNADOR; CP1, 2014). Com o desenvolvimento das duas propostas curriculares na escola, uma delas interferiu na estrutura, elaborada pela equipe pedagógica sob a supervisão da 12ª DIREC, da distribuição da carga horária docente prevista para atender às especificidades do noturno diferenciado.

Para a técnica da 11ª DIREC, a chegada do Inovador, em 2010, serviu para “cobrir o financeiro que não tinha mais [por meio do “noturno diferenciado”], mas, sem aquela obrigação de continuar com [a proposta] o diferenciado. O ‘inovador’ veio e deixou o ‘diferenciado’ de lado”. Embora as discussões em torno do noturno diferenciado tenham ganhado destaque (como algumas questões que aponto nos itens a seguir), “os critérios, as

diferenças, a forma do trabalho, hoje, não é diferencial!” Para ela, o diferenciado foi perdendo o sentido

Por que a proposta era, exatamente, diferenciar a metodologia de trabalho. Não era nem uma redução de carga horária e dos conteúdos, mas, aglomerar esses conteúdos de uma forma interdisciplinar, e que fosse feito dentro de uma metodologia dinâmica, que aproveitasse a experiência do aluno trabalhador, trazer os conteúdos de forma dinâmica com o objetivo de torná-lo mais crítico quanto à situação dele, de trabalhador! Eu digo que o foco do projeto era a metodologia dinâmica, diferenciada da ideia do professor estar lá, transmitindo conteúdos. Infelizmente, esse foi o grande impasse, porque, terminou que os professores se apegaram muito na estrutura dos blocos e foram esquecendo; e a gente tentando lembrar: essa não é a proposta; o “diferencial” é isso... ; não era a redução somente do horário. Era a evasão... (11ª DIREC; TrEM, 2014).

Frente às várias falas até então apresentadas, destaco a fala de um professor da Escola Presidente que me possibilita considerar a SEEC como sendo vista como o próprio inimigo para a realização/continuidade do ensino médio noturno diferenciado. Exterior constitutivo. A SEEC/RN, que pareceu ser possibilidade de resolver as questões da Escola Presidente, quando da elaboração do Projeto Nova Escola na perspectiva de elaboração de uma proposta diferenciada para os alunos considerados trabalhadores, passa a ser tida como o limite dessa proposta depois de elaborada, de “posta em prática”. A SEEC passa a ser, então, o elemento da política que foi dificultando o processo de realização da referida proposta, contribuindo para o seu possível fracasso.

A própria SEEC tem agido contra o sistema do ensino diferenciado, porque ela não tem dado apoio, e ela tem incorporado decisões que eu considero ilegais porque, por exemplo: a nossa média aqui seria 2,5, em quatro períodos, quando somados, daria 10,0. Eles mudaram completamente, esse ano, sem consultar, porque esse projeto foi aprovado pelo MEC... e, simplesmente a SEEC chega e coloca mudanças, sem saber se aquilo é legal, sem consultar. Ou, se consultaram não chegaram para a escola e disseram: *olhe, nós consultamos, e isso que nós estamos fazendo é legal...* que eu considero ilegal, porque se o ensino médio é diferenciado, então, pra haver uma mudança, tinha que haver outro estudo [por parte da SEEC e das escolas envolvidas] (ESCOLA PRESIDENTE, P4, 2014).

Se entendermos a SEEC como o sistema, e considerando que a proposta foi elaborada em seu contexto, sob sua coordenação, organização e articulação com as DIRECs e participação constante das escolas, como explicar que ela agiria contra si própria, contra a sua própria criação/produção (a proposta diferenciada)? Essa questão me possibilita considerar, mais uma vez, a precariedade da política, na perspectiva de destacar que o fato de a proposta para o noturno ter sido produzida em âmbito loco/regional, na perspectiva do descentramento estadocêntrico, não garante sua efetivação, sequer o seu sucesso.

O fato da proposta para o ensino médio noturno “não ter vindo de cima para baixo”, como considerado por muitos que participam dessa proposta, também não garante que muitas das decisões tomadas ao longo de efetivação da proposta não seja caracterizada como decisões verticalizadas e centralizadoras. A identidade que se tende fixa de uma proposta diferenciada encontra seus limites nos limites de suas próprias regras uma vez que tais regras estão em modificações constantes.

### 5.2.1 Entre 2010 e 2014: novos rumos para a política

De acordo com o depoimento dos atores envolvidos em minha investigação, houve uma queda significativa quanto ao acompanhamento do projeto Noturno Diferenciado a partir de 2010. Uma das coordenadoras pedagógicas da Escola Governador afirma que o processo formativo parou após os primeiros três anos de efervescência, de 2007 a 2009 e relata suas lembranças de um seminário de avaliação em 2010, quando exercia essa função no noturno da escola durante o processo de elaboração da proposta. Naquele encontro, os participantes da escola esperavam que fosse “[...] de avaliação da implantação da proposta, para se discutir os problemas e chegar a um denominador... e não foi isso” (ESCOLA GOVERNADOR; CP1, 2014).

Ela deixa transparecer a decepção vivida naquele encontro, visto que esperava que o referido seminário de avaliação “[...] seria prá gente ver essas dificuldades, redirecionar o planejamento, ver o que nós poderíamos mexer enquanto escola, enquanto Estado, já que era uma implantação completamente nova, com prazo... e não houve um direcionamento sério, de avaliação, não!” (ESCOLA GOVERNADOR; CP1, 2014). Essa coordenadora pedagógica lembra, enfaticamente, que naquele contexto a Escola Governador “[...] foi a única escola que levou dados [...]” (ESCOLA GOVERNADOR; CP1, 2014).

Juntamente com as coordenadoras pedagógicas da Escola Governador, fiz buscas em armários, estantes e gavetas da escola. Procuramos papéis ou outros recursos que me trouxessem/indicassem marcas da participação daquela escola nos processos de elaboração e/ou do desenvolvimento da proposta curricular. Um documento encontrado, rascunho de uma

atividade a ser realizada, consiste no “Registro de dúvidas sobre a escrituração do projeto”<sup>78</sup>, cujas questões centrais giram em torno de registro de alunos em situação de dependência<sup>79</sup>.

- 1 Como registrar a dependência existente ao término do 1º semestre?
- 2 Podemos criar registro de dependência em instrumental próprio? No caso, em diário específico?
- 3 Efetiva-se a matrícula para essa dependência após término do 1º semestre?
- 4 Podemos definir, como via de regra, que as dependências dos anos anteriores deverão ser pagas no 1º semestre e assim, deixar o 2º semestre para aquelas do ano em curso?
- 5 Seguindo nova portaria de avaliação, o máximo de componentes nos quais o aluno poderá ficar em dependência, é de dois (2), no caso do projeto. Assim, tendo o aluno concluído o 1º semestre e “ficado” (reprovado) em dois componentes, não poderá ficar reprovado em algum outro, no segundo semestre?
- 6 Obedecendo critérios discutidos e definidos pela equipe da escola estabelecemos o mínimo de quatro médias para registro (de avaliações), podemos usar esse número tendo como critério a carga horária de cada disciplina?
- 7 No caso de alunos que forem obrigados (por motivos diversos) a perder o 1º semestre, poderão cursar o 2º semestre e, no ano seguinte, concluir a série?
- 8 Perdemos inúmeras matrículas no meio do ano, poderíamos realizar as matrículas obedecendo aos critérios expostos no item 7?

Tais questões, apontadas pela coordenadora pedagógica (CP1) como sendo os dados a serem apresentados e discutidos naquele encontro, não entraram na pauta de discussão. Ela voltou, então, para a escola, sem as respostas necessárias às suas dúvidas. “E aí, [...] fomos discutir uma série de coisas, mas infelizmente, não foi um seminário de avaliação”. E, assim, na opinião dela, muita coisa se perdeu no caminho, especialmente, a questão da formação. “Depois disso, houve um abandono da proposta. Não um abandono total” (ESCOLA GOVERNADOR; CP1, 2014).

O diferenciado do ensino médio noturno parece ser para a gestora e as coordenadoras dessa escola, a organização da vida escolar do aluno e a elaboração dos documentos legais que registram esse processo. O diário escolar para tais registros, cuja discussão estava prevista nos encontros formativos nos anos de 2006 e 2007 seria um diferencial da proposta.

Há uma queixa constante quanto a isso, presente na fala da diretora: “não veio mais ninguém; em 2011 e 2012, esqueceram, não veio ninguém. Em 2013 também, não veio ninguém [referindo-se tanto ao acompanhamento da Dired, quanto ao da SEEC]”. E continua afirmando que “[...] houve, sim, uma reestruturação do currículo, mais ou menos em setembro de 2013, houve um redesenho curricular com a inserção de mais uma disciplina; nós

---

<sup>78</sup> Registros em caderno, de arquivo da Escola Governador (localizado em maio de 2014) com o título: Documento levado para o seminário de avaliação (2010), em Natal/RN.

<sup>79</sup> As Normas de Avaliação da Aprendizagem (RIO GRANDE DO NORTE, 2009, p. 84) preveem regime de Progressão Parcial para os alunos que não obtiverem êxito em até dois componentes curriculares.



participamos, mas, assim... uma coisa muito supérflua em relação ao que foi o início do EMND, em que nós participamos diretamente” (ESCOLA GOVERNADOR; D, 2014).

A reestruturação a que a Diretora se refere diz respeito à redução de carga horária de Matemática (de 120h para 80h) e de Língua Portuguesa (de 80h para 40h, sendo que Língua Portuguesa já apresentava um déficit, visto ter sido reduzida de 120 para 80). Essas 80 horas foram destinadas à inserção da disciplina Formação para o Trabalho, criada pela SEEC/RN e definida como obrigatória, a partir de 2014, para todas as escolas que ofertassem ensino médio noturno. Assim como essa disciplina, a SEEC universalizou a oferta do programa ensino médio noturno para todas as escolas, cujos processos descrevo a seguir.

Vale salientar que uma das grandes questões no que diz respeito à carga horária das disciplinas, nessa proposta de redesenho curricular, a de língua portuguesa e matemática já foram reformuladas ao menos três vezes desde o processo de discussão e implantação da proposta para o ensino médio noturno diferenciado. Isso tem gerado discussões, na medida em que se considera que essas duas áreas devem ser privilegiadas em especial quando da preparação dos alunos para vestibular/ENEM.

### 5.2.2 Formação para o Trabalho no ensino médio noturno/RN: centralidade definida, currículo instituído

Em 2015, a SEEC publicou uma cartilha (RIO GRANDE DO NORTE, 2015), (aqui entendida como parte da proposta curricular) considerada como referência da proposta contida nas supracitadas Orientações Curriculares Ensino Médio Noturno (RIO GRANDE DO NORTE, 2009), a qual se configura como “um guia prático (que) visa simplificar o que está posto” (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p. 3). O componente curricular “Formação para o Trabalho”, nomeado pelos professores como FpT, até então inexistente na proposta curricular em pauta, passa a ser ofertado, em 2014, em duas aulas semanais, presente em dois blocos<sup>80</sup> de aulas, devendo ser ministrado, a priori, por professores licenciados em Filosofia e em Sociologia.

---

<sup>80</sup> Na organização curricular do EMND/RN, a distribuição da carga horária do professor é a seguinte: 30 horas / semanais, sendo 20 horas em sala de aula; 04 horas de aulas com atividades complementares (para projetos interdisciplinares planejados e desenvolvidos durante as aulas presenciais) e 06 horas – atividades; aulas de 90 minutos (que equivalem a 02 aulas de 45 minutos) sem intervalo totalizando 03 horas diárias.

Nas DCNEM (BRASIL, 2012), o trabalho é tido como “Princípio Educativo e atividade intelectual, bem como um processo histórico de produção científica e tecnológica”. Ao ser assim classificado, conforme previsto também na LDB 9.394/96 e na Constituição Federal (CF), o “trabalho” ganha espaço de “disciplina”, na perspectiva de propiciar formação específica para o aluno do ensino médio noturno, identificado pela proposta da SEEC/RN como trabalhador.

A referida disciplina assume, desde 2014, centralidade na proposta curricular, abrindo espaço para outros processos formativos docentes e para a produção de material específico para professores e alunos sobre as temáticas ‘trabalho’ e ‘empreendedorismo’. Em uma proposta que se pretende diferenciada, a inserção da Formação para o Trabalho acentua o caráter híbrido<sup>81</sup> da proposta.

Esse componente é visto na organização do currículo como capaz de “se articular com os demais (ciência, cultura e tecnologia, definidos nas DCNEM) que são constitutivos” da estrutura curricular desse nível de ensino (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p. 4). Com a inserção desse componente curricular, o significante Trabalho passa a ter articulação com temáticas/eixos como “ética e cidadania”, “empreendedorismo”, “sustentabilidade”, “consumo”, “comunicação e tecnologia”, “mercado”, na perspectiva de que tais temáticas “busquem envolver o estudante trabalhador não somente no mundo do trabalho, mas também no universo da cidadania” (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p. 10).

Para cada temática/eixo são definidos conteúdos, dentre outros: ética empresarial e ética profissional; cidadania: origem e relação com o mundo do trabalho; formas de atuação de um empreendedor; o empreendedorismo na escola; concepção do trabalho articulada aos conceitos de preservação e conservação; a influência do consumismo para o crescimento econômico; tendências relacionadas à tecnologia atual; internet na sociedade contemporânea e na escola; as exigências do mundo do trabalho e a escola; a globalização: emprego e desemprego.

Espera-se, com isso, propiciar ações desenvolvidas socialmente (previamente definidas nas DCNEM) com vista a “[...] transformação das condições naturais da vida e a ampliação das habilidades gerais e competências básicas que tribuam para a formação integral dos estudantes e o seu desenvolvimento, de forma que possa atuar na sociedade com êxito” (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p. 9).

---

<sup>81</sup> Sobre o hibridismo/recontextualização, ver Lopes (2008).

A cartilha então publicada (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p.25) define orientações para o planejamento a ser articulado entre o Plano de Metas e Plano de Ensino na escola do ensino médio noturno, organizadas em quatro fases. Para o cumprimento da primeira delas, é previsto que a escola deverá fazer um diagnóstico do perfil do trabalhador estudante no Ensino Médio Noturno em cada contexto; na segunda fase deverá elaborar e discutir um Plano de Metas ou Plano de Ação Anual, junto à comunidade escolar, com definições de estratégias de intervenções a partir do diagnóstico então realizado.

No planejamento de Ensino Anual, que se apresenta como terceira fase, a equipe pedagógica tem o papel de elaborar, junto com os professores, o diagnóstico das necessidades de aprendizagens dos alunos por meio do levantamento do desempenho do trabalhador estudante por área do conhecimento, disciplina, série, semestre. Nessa fase, a análise do desempenho acadêmico e do contexto dos estudantes (perfil do aluno) define o currículo orientador anual. É considerado que isso se dá a partir de eixos temáticos integradores organizados no projeto interdisciplinar propostos em estratégias metodológicas por áreas do conhecimento/disciplinas presenciais e vivenciais.

As ações definidas enquanto orientações para o desenvolvimento do componente curricular Formação para o Trabalho parece acentuar o caráter híbrido da proposta do ProEMI. Tal proposta aponta para a necessidade de projetos e/ou atividades integradoras a partir da ideia dos Projetos de Redesenho Curricular, conforme apresentado no item 1.3 do primeiro capítulo. É esperado, tanto para o ProEMI quanto para a organização da disciplina Formação para o Trabalho, o desenvolvimento de atividades integradoras que articulem as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, de acordo com as DCNEM (BRASIL, 2012), cujas ações a serem propostas devem contemplar as diversas áreas do conhecimento.

Por fim, para a considerada “concretização” da última fase, a escola deverá revisar e reelaborar o seu Projeto Pedagógico com base nas metas propostas no Plano de Ação a fim de favorecer o desenvolvimento e a organização do Plano de Trabalho Anual. Tal processo se dá a partir da identificação das fragilidades e potencialidades do Ensino Noturno atento às especificidades do aluno que chega à escola (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p. 26).

Nessa proposta curricular, há centralidade na ideia de uma necessária formação de competências e habilidades articulada às mudanças tecnológicas no mundo global, bastante valorizada no âmbito do debate sobre organização curricular (LOPES, 2008). Acredita-se, ou espera-se, que a disciplina em questão garanta tal formação, na perspectiva de uma educação

de qualidade para a formação de trabalhadores que atenda as necessidades do mercado de trabalho.

É possível considerar que as orientações contidas na cartilha operam com os significantes “formação para o trabalho e aluno trabalhador” como sendo absolutos e universais. Desde a inserção dessa disciplina na proposta do ensino médio noturno diferenciado, as discussões em torno do currículo tendem a resumir-se a essa disciplina (e em seus conteúdos, suas temáticas), naturalizando-os. Algumas escolas foram chamadas a participar de processos formativos com vista às discussões sobre o seu processo de implantação; cartilhas foram produzidas com os conteúdos considerados necessários às discussões das temáticas em sala de aula.

Compreendidas discursivamente, a opção por essa organização curricular e essa tentativa de identidade do aluno desse nível/turno de ensino, são inseridas na esfera da política, definidas em certas relações de poder. “E a escolha por certa opção será sempre a exclusão de outras tantas opções negadas, algumas vezes sequer passíveis de serem enunciadas” (LOPES, 2015b, p.450). Todo esse movimento parece pressupor um consenso de que essa é a única disciplina válida e legítima de ser ensinada para a pretensa formação de alunos do ensino médio noturno, então considerados trabalhadores.

Concordo com Lopes (2015a, p. 134) que “a razão para a escolha de um conhecimento como *melhor* depende dos efeitos performativos desses conhecimentos e está conectada ao poder”. Para essa autora, somente podemos falar de melhores razões, melhores conhecimentos, melhores decisões ou escolhas, a partir de um conjunto de critérios contextuais que sustentem o que se entende como *melhor*, levando em consideração as subjetivações capazes “de construir um *nós* (a comunidade) que sustenta, ainda que precariamente, a validade/veracidade dos critérios estabelecidos” (LOPES, 2015a, p. 134, grifos da autora).

Apostar na centralidade de uma disciplina como capaz de dotar esses alunos para o atendimento às necessidades do mundo do trabalho cria a ilusão de que há algo positivo na definição dessas identidades. É creditado à disciplina em pauta o poder de dotar os alunos de capacidades para o trabalho. Nessa perspectiva, considero a disciplina Formação para o Trabalho, em pauta, como simplesmente um texto a ser lido no contexto escolar, por professores, coordenadores pedagógicos e alunos que vivenciam a experiência curricular Ensino Médio Noturno Diferenciado/RN.

Se há expectativa de leitura única de um texto científico ou de um texto normativo, não é porque há um referente, uma estrutura ou uma razão capaz de garantir essa leitura única como sendo a verdadeira, mas porque dadas relações de poder restringem outras possibilidades de leitura. Ainda assim essa expectativa do monismo na significação não se realiza, porque para exercer seu poder e existir como tal, um texto precisa ser lido, e ao ser lido é traduzido, levando ao fracasso qualquer unicidade de sentido (LOPES, 2015b, p. 133).

Quando se pensou, por exemplo, inserir a disciplina FpT como componente curricular obrigatório da proposta noturno diferenciado, a sugestão e definição da SUEM/SEEC eram as de que essa disciplina deveria ser trabalhada/incorporada nas disciplinas Sociologia e Filosofia que só têm uma hora/aula cada. Porém, na prática, as escolas têm feito arranjos diversos de forma a atender necessidades de carga horária dos professores. A partir dos encontros que participei nas escolas e em outras atividades formativas promovidas pela 12ª Dired, me foi possível perceber que muitos dos professores parecem desconhecer a relação de conteúdos definida pela SEEC como norteadora das aulas a serem ministradas, trabalhando conteúdos outros, a despeito de justificarem não ter tido a formação necessária para trabalharem com essa disciplina.

Ao mesmo tempo em que se propõem como mudança em uma proposta curricular considerada diferenciada por atender necessidades do aluno trabalhador, os princípios definidos para a organização dessa disciplina nada mais são que o mais do mesmo. Com base no ensino por/de competências, implica repetição de textos outros como os PCNEM, as DCNEM, as OCNEM, etc; implicando também constante tradução sem texto de origem. Formar para o trabalho pode se referir a outros signos com a significação sempre adiada.

### **5.3 Ensino Médio Noturno Diferenciado: de possibilidade para o aluno trabalhador a inimigo da Escola Monsenhor**

A universalização, por parte da SEEC/RN, da proposta diferenciada para atendimento às especificidades do aluno trabalhador, em todas as escolas estaduais noturnas que ofertassem ensino médio, acabou por encontrar uma forma de estancamento de seus sentidos: sua “rejeição” por parte da Escola Monsenhor (Mossoró/RN). Nessa abordagem a ideia é a de caracterizar a proposta, de forma a, quem sabe, tentar apresentar possível justificativa para a reação dessa escola quando da determinação da SEEC/RN para tal universalização. Também

interpretar questões políticas em torno do fato de essa Escola ter entrado com pedido na Promotoria para a suspensão da oferta da proposta considerada diferenciada.

O documento enviado pela Escola Monsenhor à Promotoria de Justiça da Comarca de Mossoró/RN, em 23 de abril de 2014 com o título “JUSTIFICATIVAS” (MOSSORÓ, 2014a) aponta a proposta do Ensino Médio Noturno Diferenciado como inadequada para a escola, gerando uma total insatisfação vivenciada por alunos, professores, pais de alunos, funcionários, equipe técnica e pedagógica. Considera tal política curricular como não condizente e que não atende às necessidades do alunado. Justifica que o perfil que caracteriza o EMND, o de trabalhador, foge da realidade vivida pelos alunos da Escola Monsenhor, visto que “o perfil do aluno desta instituição de ensino é aquela em que a maioria está na faixa etária estabelecida pelo MEC, para esta modalidade de ensino, qual seja, de 14 a 17 anos” (MOSSORÓ, 2014a).

A referida Promotoria encaminhou dois ofícios, sendo um para a 12ª DIREN/Mossoró/RN (Ofício nº 0394/2014/4ª PJM) (MOSSORÓ, 2014b) e o outro enviado para a Secretaria de Estado da Educação (SEEC/RN) (Ofício nº 0393/2014/4ª PJM) (MOSSORÓ, 2014c).

### 5.3.1 Na judicialização do processo, o Inquérito Civil

O então 4º Promotor de Justiça de Mossoró (PJM) instaurou inquérito civil (06.2014.00002473-5) (MOSSORÓ, 2014b), com vista a investigar junto à 12ª DIREN sobre a “ofensa ao princípio da gestão democrática na implantação pela SEEC do currículo referente ao Ensino Médio Noturno Diferenciado em escolas de Mossoró e Serra do Mel”, ambas circunscritas à esta DIREN.

Por meio do Ofício nº 0394/2014/4ª PJM (MOSSORÓ, 2014b) enviado para a 12ª DIREN/Mossoró/RN, as prerrogativas constitucionais e legais em uso pelo Promotor são assim prescritas (com grifos meus), definindo as funções/os poderes institucionais do Ministério Público (MP):

- no artigo 129, inciso III, da Constituição Federal (CF): [...] promover o inquérito civil e a ação civil pública, **para a proteção do patrimônio público e social**, do meio ambiente e **de outros interesses difusos** e coletivos.

- artigos 25 (inciso IV) e 26 (inciso I, alínea “b”) da Lei Federal nº 8625 de 12 de fevereiro de 1993. A Lei Orgânica Nacional do Ministério Público (LONMP), em seu Art. 25 (IV) incumbe, ao MP - promover o inquérito civil e a ação civil pública, na forma da lei, (alínea b) **para a anulação ou declaração de nulidade de atos lesivos ao patrimônio público** ou à moralidade administrativa do Estado ou de Município [...]. Art. 26. define que o MP poderá: (I) instaurar inquéritos civis e outras medidas e procedimentos administrativos pertinentes e, para instruí-los: a) **expedir notificações para colher depoimento ou esclarecimentos** [...]; b) **requeritar informações, exames periciais e documentos de autoridades** federais, estaduais e municipais [...]; c) promover inspeções e diligências investigatórias junto às autoridades, órgãos.
- artigos 61 (inciso I, alíneas “a”, “b” e “c”), 62 (inciso I), 67 (inciso IV) e 68 (inciso I, alíneas “a”, “b” e “c”), da Lei Complementar nº 141, de 09 de fevereiro de 1996.

Art. 61. São atribuições do Promotor de Justiça, em matéria de defesa dos Direitos do Cidadão: I - **atuar para garantia do efetivo respeito**, [...] dos Direitos do Cidadão previstos na Constituição Estadual e Federal, bem como nas Leis Orgânicas dos Municípios, procedendo da seguinte forma: a) **notificará**, de ofício ou mediante representação, **a autoridade apontada como autora do desrespeito**, para que preste informações no prazo que assinalar, não inferior a dez dias úteis; b) recebidas ou não as informações e instruído o caso, **se a conclusão for no sentido de que os direitos do cidadão estão sendo efetivamente desrespeitados**, notificará **o responsável para que tome as providências necessárias a prevenir a repetição ou que determine a cessação do desrespeito verificado**; c) não atendida, no prazo devido, a notificação prevista na alínea anterior, o Promotor de Justiça da defesa dos Direitos do Cidadão representará ao poder ou autoridade competente para promoção da responsabilidade pela ação ou omissão inconstitucionais;

Art. 62. São atribuições do PJ de defesa do patrimônio público [...]: I - promover o inquérito civil e a ação civil pública para a defesa do patrimônio público;

Art. 67. [...] incumbe, ainda, ao MP: IV - promover o inquérito civil e a ação civil pública para: a) a proteção dos direitos constitucionais; b) **a proteção, a prevenção e a reparação dos danos causados** [...] aos bens e direitos de valor

artístico, estético, turístico e paisagístico; c) a proteção dos interesses individuais indisponíveis, difusos e coletivos, relativos [...] ao adolescente [...]; d) **a anulação ou declaração de nulidade de atos lesivos ao patrimônio público** ou à moralidade administrativa do Estado ou dos Municípios [...].

No referido documento, requisita-se da 12ª DIRED: a) Lista de escolas estaduais em atividade nos municípios de Serra do Mel e Mossoró que possuem/ofertam ensino médio noturno, especificando aquelas que implantaram o EMND e aquelas que atualmente desenvolvem aulas com base no currículo regular; b) Em existindo unidades que ainda não fizeram tal implantação, informar se há plano para que a mudança ocorra e em qual ano letivo; c) Informações sobre o ano de implantação do EMND em cada unidade, as atividades de capacitação que precederam a mudança e as pesquisas realizadas junto à comunidade de cada escola acerca da adequação do novo currículo; d) Número de estudantes matriculados no EMND por escola, especificando a faixa etária e se exercem atividade laboral; e) Informações sobre a realização de consultas prévias, em cada escola, com o objetivo de obter a aprovação pelos conselhos escolares da mudança curricular; f) Informações quanto à realização de análise prévia da situação socioeconômica dos discentes do ensino médio noturno de cada escola que sofreu alterações de currículo, visando verificar se os mesmos integram o perfil de aluno do EMND, ou seja, aquele que trabalha durante o dia e estuda à noite; g) Informações quanto à adequação dos projetos político-pedagógicos das unidades escolares, tendo em vista a implantação do EMND (MOSSORÓ, 2014b).

Para a SEEC/RN foram solicitados, por meio do Ofício nº 0393/2014/4ª PJM (MOSSORÓ, 2014c), os seguintes itens: a) Projeto que contempla o EMND, especificando, além das informações gerais, objetivos e metas, as características do currículo diferenciado e sua comparação com o currículo regular, as alterações na carga horária de sala de aula, as alterações de conteúdo e do projeto político-pedagógico; b) Adequação do novo currículo à legislação brasileira, inclusive no que diz respeito à carga horária e a substituição de aulas por atividades complementares; c) Informações sobre as capacitações e o diálogo com as escolas, informando em especial se houve consulta aos professores, alunos e pais ou responsáveis; d) Informações quanto à meta da SEEC para a implantação do EMND, se envolve todas as unidades do Estado, independentemente de consulta à comunidade escolar; e) Informações quanto à realização prévia da situação socioeconômica dos discentes do ensino médio noturno de cada escola que sofreu alteração curricular, visando verificar se os mesmos integram o perfil de aluno do EMND, ou seja, aquele que trabalha o dia e estuda à noite; f) Cópia da



Portaria nº 1.221/2009 que regulamenta o EMND, além de outros atos normativos que lhe digam respeito (MOSSORÓ, 2014c).

Para essas questões, foram respondidos dois documentos, sendo um da 12ª DIREDD (OFÍCIO Nº 0216/2014) e outro da SUEM/SEEC/RN (MINUTA DE RESPOSTA, 2014). Destaco alguns elementos apenas das respostas da SEEC/RN, considerando suas semelhanças com as respostas dadas pela 12ª DIREDD, que considero produtivas para a discussão em torno das políticas de currículo.

Dentre elas, a defesa do amparo da proposta EMND, considerando o Art. 23 da LDB 9394/96, em virtude de sua organização (semestralidade) e por apresentar uma metodologia diferenciada voltada para o trabalhador estudante (menos disciplinas por noite, maior tempo de aula com uma disciplina).

A Resolução nº 02/2012 (BRASIL, 2012) ganha destaque na defesa legal:

o currículo proposto contempla [...] as dimensões (trabalho, ciência, tecnologia e cultura) [...] enfatizando o trabalho, pois considera que, além de proporcionar uma orientação escolar adequada ao trabalhador estudante, procura articular a vivência do estudante às teorias apresentadas em sala de aula, o que contribui para o fortalecimento de sua identidade (MINUTA DE RESPOSTA, 2014).

Além disso, o referido texto destaca que, por ser predominantemente voltado para o trabalhador estudante, “o EMND reconhece e aceita a realidade concreta do seu sujeito uma vez que esta proposta foi elaborada por educadores que lecionavam e trabalhavam nesse turno, além de o currículo ser orientado para as especificidades desse público” (MINUTA DE RESPOSTA, 2014). A resposta dada pela SEEC faz menção, ainda, à criação e inserção do componente curricular “formação para o trabalho” no currículo proposto para o ensino médio noturno, que corrobora, também, para a organização curricular deste sujeito (aluno trabalhador).

Quanto à questão da carga horária e da organização curricular do ensino médio noturno, a SEEC destaca que a resolução 02/2012 ampara o complemento de 200 horas anuais no EMND, apontando para a realização de Amostras de Projetos Científicos, resultado dos projetos interdisciplinares elaborados nas aulas vivenciais integradoras, que os estudantes cumprem na escola e fora do espaço escolar.

É defendido que a organização da carga horária com apenas duas disciplinas por noite, sendo cada uma de 90 minutos, em três horas de estudo, satisfaz os estudantes “por não terem que estudar muitas disciplinas por noite, uma vez que chegam cansados do trabalho e ainda terem que cumprir uma jornada extensa de estudos diversificados, complexos” (MINUTA DE

RESPOSTA, 2014). Também é destacado que as mudanças propostas possibilitaram maior interação entre professor e estudante, contribuindo assim para o processo ensino-aprendizagem.

Para a SEEC/RN, com essa Resolução o MEC contempla, pela primeira vez, a organização do noturno. “Neste sentido, o EMND/RN antecipou-se à LDB 9394/96 quando, em sua proposta, além de respeitar o mínimo de carga horária, adota uma metodologia diferenciada de ensino, desde o ano de 2006” (MINUTA DE RESPOSTA, 2014).

Nas respostas da SEEC ao Ofício em pauta, destaco partes que me possibilitam compreender como se deu o processo de “expansão para toda a rede de ensino”, considerada “[...] necessária em virtude dos avanços alcançados ao longo dos últimos nove anos de sua implantação” (MINUTA DE RESPOSTA, 2014).

A implantação da proposta foi gradativa, inicialmente com onze escolas (2006) da rede estadual que elaboraram a proposta; vinte e quatro escolas e mais trinta e cinco escolas (2010), totalizando setenta escolas.

Em 2011 **a proposta curricular diferenciada** deveria ter a sua expansão para toda a rede de ensino, entretanto, a então Secretária de Educação, assumindo a pasta, naquele ano, resolveu que a expansão deveria acontecer a posteriori. Nesse ínterim, a proposta **tomou proporções nacionais**, servindo de estudo e modelo para os estados do Paraná, Tocantins, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro e Ceará.

A coordenadora geral do MEC, em 2012, convidou a SUEM/SEEC/RN para ir à Brasília apresentar a proposta para um grupo composto de representantes de alguns estados, [e do] Conselho Nacional de Educação e Conselho Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE). Naquele mesmo ano, recebemos a equipe pedagógica do MEC e representantes dos estados do Ceará, Santa Catarina, Bahia, Acre, Espírito Santo, e do CNTE. O referido encontro aconteceu na SEEC/RN, durante uma semana do mês de novembro, e a equipe visitou uma escola situada em Parnamirim/RN (região metropolitana de Natal/RN), que trabalha com o EMND, para observar e esclarecer dúvidas com os educadores.

Em 2013, **novas exigências do MEC nos fez repensar a organização curricular, não apenas para o noturno, mas para todas as escolas do ensino médio**. O objetivo foi discutir as necessidades de aprendizagem dos estudantes no contexto do século XXI. Para tanto, a SUEM/SEEC/RN promoveu o I Fórum de Gestores do Ensino Médio, envolvendo 905 profissionais da educação, incluindo professores, coordenadores pedagógicos e gestores de 290 escolas, além dos diretores e técnicos responsáveis pelo Ensino Médio nas DIREDs. Nesse processo de discussão foi colocada, ainda, em pauta, **a expansão do EMND para todas as escolas que ofertam o ensino noturno**. Em dezembro daquele mesmo ano, ao final do Fórum, foi comunicada às DIREDs a expansão da proposta **para 2014** (MINUTA DE RESPOSTA, 2014, grifo).

Esse recorte da resposta dada pela SEEC ao Ministério Público de Mossoró/RN, possivelmente exaustivo ao leitor, me possibilita compreender a produção discursiva na constituição da política de currículo. Aqui se tem uma noção da ideia de universalização da proposta que teve início com a elaboração do Projeto Nova Escola, a qual foi pensada para atender especificidades de alunos da Escola Presidente. Ao ganhar “forma” de proposta,

assume o pretense atendimento às “consideradas” necessidades formativas do aluno do ensino médio noturno matriculado na rede estadual de ensino. De proposta a ser universalizada no contexto potiguar é transformada em discussões de âmbito nacional.

Vale lembrar que I Fórum de Gestores do Ensino Médio, promovido pela SUEM/SEEC/RN, faz parte da articulação de ações existentes do MEC, Universidades Públicas e Secretarias de Educação estaduais, na perspectiva “de novas proposições de ações que passam a constituir-se num conjunto orgânico e definidor da política para o Ensino Médio brasileiro, com vista à melhoria da qualidade da educação e a implantação das DCNEM” (PACTO, 2013), as quais constituíram/constituem o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, conforme apontado no item 1.4 deste texto de tese.

Considero as decisões apontadas pela SUEM/SEEC/RN como decisões políticas, formações discursivas que buscam amortizar um antagonismo social e produzir a consolidação de uma hegemonia na qual, de forma precária e contingente, um determinado grupo consegue representar seus interesses particulares como interesse geral. Quanto a esse aspecto, destaco considerações de Lopes (2012b) que nos diferentes contextos da política, muitas vezes, ainda se opera como se o universal tivesse um lugar absoluto a ser defendido. “Toda vez que sentidos da política de currículo são produzidos na tentativa de garantir supostos consensos *a priori* [...] opera-se como se existisse um particular que definitivamente pudesse (e devesse) se hegemonizar como universal” (LOPES, 2012b, p. 712).

Considero que, ao deixar de promover um debate sobre as diferentes opções curriculares postas em jogo, suas finalidades e os sentidos que produzem, essa articulação (de ações existentes entre o MEC, Universidades Públicas e Secretarias de Educação estaduais em torno de um Pacto para Fortalecimento do Ensino Médio) opera com a ideia de conhecimento para todos, de distribuição igualitária de saberes garantidores da qualidade, como se houvesse um conhecimento universal a ser salvaguardado. Esse processo articulatório tende a descentrar possibilidades de dissensos e da ampliação da esfera pública para que os conflitos e as diferenças se multipliquem. Concordo com Lopes (2012b) que

Tal perspectiva concebe a política de currículo como a forma de fixar um dado projeto de sociedade, de construir um futuro que se quer para todos e vincula a democracia a essa orientação. Nesse sentido, não consegue superar a perspectiva racional de política, supondo que o consenso sobre as regras de funcionamento do sistema pode torná-lo mais democrático a partir de uma perspectiva de inclusão consensual de todos. E desconsiderado, contudo, que não somos determinados por uma gramática com fundamentos estáveis e que a política implica antagonismo e conflito, portanto diferentes níveis de exclusão e tensionamento (LOPES, 2012b, p. 713).

Em outubro de 2014, o Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte (MPRN) publicou nas redes sociais<sup>82</sup> sobre o referido caso. No contexto, informa sobre os inquéritos civis instaurados, por meio da 4ª Promotoria de Justiça, com atribuição na defesa da educação, para apurar denúncias sobre o Ensino Médio Noturno Diferenciado implantado pela SEEC/RN, em Mossoró e Serra do Mel. Em questão, está a averiguação se o novo modelo traz prejuízo aos alunos, devido à redução da carga horária de aulas nos estabelecimentos da rede pública estadual de ensino em que foi instituído (MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014).

O referido site destaca o fato de a comunidade escolar não ter sido consultada acerca da mudança que ocorreu no sistema de ensino noturno em algumas escolas dos municípios de Mossoró e de Serra do Mel. Assim, além de apurar a denúncia, o então Promotor de Justiça adiantou que pretende buscar um diálogo junto à 12ª DIRED para ver se há a possibilidade de que as escolas possam optar pelo Ensino Médio Noturno Diferenciado ou por outra modalidade de currículo para a conclusão do Ensino Médio (MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014).

Na opinião do Promotor, “o ideal é que haja uma opção contemplando a oferta de um sistema que prepare o estudante para o ENEM e o vestibular” (MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014). Para ele, a redução das aulas pode acarretar em prejuízos na aprendizagem para os alunos que tinham a possibilidade de concluir o Ensino Médio normalmente, mas foram obrigados a se inserir no novo sistema.

Ainda como parte do Inquérito Civil 06.2014.00002473-5, o Promotor de Justiça enviou um Ofício (nº 0747/2014/4ª PJM, em 21.10.14) (MOSSORÓ, 2014d) à Escola Monsenhor, solicitando informações sobre o processo de implantação do projeto ensino médio noturno diferenciado, cujas respostas foram dadas por meio do Ofício 19/2014 (MOSSORÓ, 2014f). Destaco alguns dos trechos dessa abordagem, a partir das respostas dadas pela Escola Monsenhor.

A escola não foi consultada quanto à implantação do EMND. Para os seus atores sociais, trata-se de uma medida de visão unilateral, sem prévio conhecimento da realidade da escola causando surpresa a todos que a fazem, desconsiderando a sua considerada autonomia. Houve resistência ao EMND por duas razões: uma, por ter sido (o EMND) imposto. Outra, por não atender às necessidades dos alunos ali matriculados. O não atendimento às necessidades diz respeito à formação específica que proporcione conhecimentos *científicos*

---

<sup>82</sup> Disponível em < <http://mp-rn.jusbrasil.com.br/noticias/120908706/mp-investiga-ensino-medio-noturno-em-mossoro-e-serra-do-mel>>. Acesso em: 19 out. 2015.

considerados necessários para que os alunos ingressem nas universidades, via ENEM ou outras formas de acesso (MOSSORÓ, 2014d).

A resposta da Escola Monsenhor à Promotoria esclarece que em reunião do Conselho da Escola com pais de alunos e de demais segmentos escolar, realizada em abril de 2014, e registrada em ata, a fim de informar sobre essa nova modalidade de ensino, constatou-se a não aceitação da proposta EMND por parte dos participantes daquela reunião, pelo fato de reduzir a carga horária de Matemática (de 120h para 80h) e de Língua Portuguesa (de 80h para 40h), “inviabilizando ministrar os conteúdos programáticos em sua totalidade” (MOSSORÓ, 2014d). Na opinião dos participantes, essa mudança deixa uma grande lacuna na aprendizagem do aluno, prejuízo decorrente da implantação do EMND.

É possível perceber centralidade nessas duas áreas de conhecimento como se elas fossem de maior importância, de maior utilidade, que as demais que integram a proposta curricular. Consideradas como de grande valor, em especial por exames de larga escala como o SAEB, a Língua Portuguesa e a Matemática acabam por constituir discurso da considerada função da escola em garantir o ensinar a ler, escrever e contar a todos.

A resposta da Escola à Promotoria destaca ainda que a proposta ensino médio noturno foi reprovada por unanimidade por pais e professores. Entretanto, essa reprovação não se fez valer na perspectiva de garantir que o retorno/permanência da proposta do ensino médio (reconhecido pela escola como) “regular”. Essa reivindicação não foi atendida pela SEEC/RN, gerando constrangimentos aos atores sociais envolvidos. Considero que a formação discursiva “regular” remete à ideia de que uma proposta “diferenciada” para o ensino médio noturno parece ser uma outra modalidade do/para o ensino médio regular, nessa perspectiva, “irregular” visto que não atende aos interesses da escola.

A escola não foi informada previamente quanto à implantação do componente curricular Formação para o trabalho; os professores não foram orientados pela 12ª Dired para atuarem nessa disciplina, não receberam os conteúdos programáticos referentes a ela, não se considerando aptos para ministrá-la. É possível considerar que houve uma “desorganização” das ações, em especial as docentes, que interferiu no trabalho de cada um deles possibilitando vir processos de mobilização por parte deles para a tentativa de estabilização dessas ações.

É considerado que a chegada do EMND mudou radicalmente a rotina da escola, causando insatisfação por parte de alunos, pais e professores, acarretando prejuízo na parte administrativa da escola, que se viu na obrigação de aceitar, pois o EMND exigia que se fizesse um novo horário de aula de acordo com a nova grade curricular (redução de algumas e

acréscimo de outras). A escola apenas informou ao seu Conselho interno acerca da mudança, visto a condição a que foi imposta a escola. O pouco tempo então vivenciado pela escola frente à nova proposta curricular não possibilitou modificações em seu projeto-político-pedagógico.

Esses destaques quanto à situação então vivenciada pela Escola Monsenhor descaracterizam, de certa forma, a ideia de uma proposta considerada como de construção coletiva levando em conta os interesses dos atores sociais envolvidos. A ideia de protagonismo que parecia caracterizar o processo coletivo de elaboração e discussão inicial da proposta curricular para o ensino médio noturno encontra seu limite na imposição da SEEC/RN para a universalização em todas as escolas.

A resposta dada pela escola à Promotoria de Justiça de Mossoró/RN (MOSSORÓ, 2014d) coincidiu com o início do segundo semestre de 2014, situação em que a escola não tinha dados que subsidiassem uma resposta segura quanto a se houve melhoria nas taxas de abandono e a (in) frequência em razão do novo currículo. Porém, a escola informou que alguns alunos que foram reprovados em alguma disciplina no primeiro semestre não voltaram à escola para terminar o ano letivo, argumentando que “como já estava reprovado, não iria perder mais tempo na escola” (MOSSORÓ, 2014d).

Para Laclau (2013), o antagonismo é uma situação em que uma posição diferencial passa a ser entendida como um obstáculo a uma identidade à qual se contrapõe. Essa assimilação enquanto antagonismo é base para a ação política. Quando a emergência do real é significada como algo além do controle da ação humana o espaço para a ação política e transformação dos discursos permanece fechada. A noção de diferencial da proposta que visa atender necessidades do aluno trabalhador passa a ser um obstáculo à tentativa de fixação dessa identidade, constituindo-se, portanto, antagônica. Universalidades e particularidades passam a disputar sentidos. A tensão não resolvida entre universalismo e particularismo torna possível o descentramento (LACLAU, 2011, p.61).

Toda universalidade é uma particularidade que logra representar-se como universal. Porém, ao universalizar (e só assim o faz porque) reúne em torno de si uma série de demandas que conseguem emergir por encontrar, nessa particularidade, o mais adequado significado para um significante que, por representar uma totalidade impossível em última instância. (LACLAU, 2011). Na tentativa de universalizar um modelo para todas as escolas e particularidades das/nas escolas questionando isso, diferentes projetos estão em disputa.

O grupo focal por mim promovido na/com a Escola Monsenhor aconteceu em julho de 2014 teve a participação da técnica da 12ª DIREC responsável pelo ensino médio. A presença

dela se fez importante (senão necessária) nesse encontro, visto que os professores haviam solicitado tal presença a fim de esclarecer dúvidas deles quanto à proposta do ensino médio noturno diferenciado e a inserção do componente curricular Formação para o Trabalho.

A forma como o EMND foi implantado, “a forma como foi jogado assim, sem [a gente] sequer ter noção do que se tratava” e “o perfil de nosso aluno, que não tem nada a ver com esse programa, [que] não vai levar o aluno à universidade”, são razões suficientes, na opinião de um dos professores (ESCOLA MONSENHOR, P1, 2014) para considerar que tal “programa” não é interessante para a escola.

Para esse professor, o “diferenciado” não vai levar o aluno à universidade, porque a carga horária destinada a algumas disciplinas, como matemática e língua portuguesa, deixa a desejar. “[...] diminuíram drasticamente! [...] eu, que ensino geografia, já acho pouco duas aulas por semana, imagine essas outras disciplinas que requerem um tempo maior”. [...] Não dá, sabe... eu acho muito complicado esse ensino médio noturno ‘Diferenciado!’” (ESCOLA MONSENHOR, P1, 2014).

Para uma das professoras, o ensino médio diferenciado “pode até funcionar muito bem em outra escola, dependendo da clientela, mas aqui, nessa escola, não!!” (ESCOLA MONSENHOR, P3, 2014). Na opinião dela, qualquer programa/proposta precisa “partir do aluno”, afinal de contas, “a gente [escola] trabalha pra ele, não é isso? Então, primeiramente, é a necessidade do aluno”.

Os professores concordam que os alunos estão muito desestimulados, com a entrada da proposta diferenciada para o ensino médio noturno na Escola Monsenhor, no primeiro semestre de 2014:

Eu já ouvi, inclusive, alguns dizerem que vão sair [da escola]; outros já saíram. Então, vai se criar duas classes, dentro do ensino médio? Que é uma classe do pessoal que quer ingressar no vestibular... porque, à tarde não é “normal”? regular? Então...esses alunos que querem ir pra universidade, vão procurar essas escolas. Vai se criar duas escolas: uma que é voltada para o mercado de trabalho... que não (ênfase) prepara; a verdade é essa! Primeiro, porque a escola não está preparada para inserir esses alunos no mercado de trabalho. Então vão ficar duas classes: uma que é à noite; que vai ficar à margem; e outra que vai interessar a uma boa parte dos alunos, principalmente os mais jovens (ESCOLA MONSENHOR, P4, 2014).

Alguns professores compreendem essa questão para além da organização curricular ou dos índices de evasão/permanência dos alunos na escola. Para uma das professoras “muitas pessoas que procuram [a Escola Monsenhor] vêm porque [aqui] tem um bom conceito, [...] porque [aqui], sempre funcionou; é diferente, mesmo, de outras escolas!” (ESCOLA

MONSENHOR, P3, 2014). Mas, na opinião dela, “parece que querem acabar [com esse conceito]... eu sei lá... eu não entendo!” (ESCOLA MONSENHOR, P1, 2014).

Um dos professores que até então estava apenas ouvindo a conversa, se pronunciou, dirigindo-se, inicialmente à técnica da 12º DIREC, que participava da discussão

[...] é isso que eu não entendo. Me explique: se tem todos esses problemas, porque é que se insiste em fazer [a implantação da proposta EMND na escola]? Acho que essa é a questão central que essa pesquisa quer mostrar: a questão política. O que é que há por trás disso? Porque é que, numa escola que não tem perfil para esse modelo de ensino, ele [falando do sistema, certamente] aplica de modo universalizado, no Estado inteiro? Porque, como você historiou [dirigindo-se à mim] aí, um pouco [o programa em pauta], ele foi criado numa escola concreta, a partir de realidades específicas... o ensino, à noite, por si só, já é específico... agora, criar, voltado para o trabalho, precisaria uma coisa muito mais completa, do que criar simplesmente duas ou três disciplinas!! (ESCOLA MONSENHOR, P5, 2014).

Para uma das professoras, a oferta “desse ensino diferenciado à noite *só teria sentido* se a escola oferecesse ensino médio diurno” e se os alunos pudessem optar por um turno ou outro, uma formação ou outra (e então ressurgem a discussão preparar para o ‘vestibular’/formar para o mercado de trabalho). Mas, como a escola só oferta ensino médio no noturno, em permanecendo a proposta do diferenciado, “então, os alunos que moram na comunidade estão sendo obrigados a estudar um ensino diferenciado” (ESCOLA MONSENHOR, P3, 2014).

Ser “do noturno” com a referida proposta, não tem vantagem para os alunos, visto que, na opinião da professora, a escola não está dando oportunidade para os alunos da comunidade estudarem ali o ensino médio; “eles querem estudar aqui porque é próximo de suas casas. Mas, o ensino médio oferecido aqui, agora, praticamente faz com que esses alunos queiram sair dessa escola. Eles vão para escolas mais distantes, em outro horário” (ESCOLA MONSENHOR, P3, 2014).

Convém destacar que, até o encerramento deste texto de tese, não houve fechamento do inquérito civil em pauta. A Escola Monsenhor continua “desenvolvendo” a proposta (considerada) diferenciada para o ensino médio noturno, longe de consensos quanto à sua “utilidade” para os seus alunos desse nível/turno de ensino. Questões relativas tanto às decisões tomadas pela Promotoria de Justiça da Comarca de Mossoró quanto aos processos de tradução dessa proposta naquela escola podem ser elementos de estudos posteriores, na perspectiva de compreensão da constituição política que não cessa, a qual está sempre em constante deslocamento, possibilitando novos sentidos, novas leituras.



#### 5.4 Dos possíveis (des) caminhos para o ensino médio noturno diferenciado

Embora fugindo do campo espaço-temporal a que eu proponho nesta tese (2004-2014), finalizo esse capítulo destacando elementos provenientes de um encontro promovido pela SUEM/SEEC em novembro de 2015 com as escolas circunscritas à 12ª DIREC, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento da organização do ensino médio noturno diferenciado. A ideia era a de que professores e coordenação pedagógica se reunissem para avaliar e considerar avanços e dificuldades vivenciadas nas escolas, apontando possíveis encaminhamentos para a (in) viabilidade de continuidade da proposta.

Para a maioria dos grupos, não houve avanços da proposta ensino médio noturno diferenciado nos últimos anos. Uma das críticas recorrentes por parte dos professores era a de que não houve informações prévias de que a disciplina Formação para o Trabalho seria implantada/exigida, sendo aquele o primeiro encontro realizado para discutir a temática. Uma escola destaca significativo o aumento do horário de aulas de 40 para 45min, bem como a redução do número de aulas por dia de quatro para três; também a existência do cumprimento de registro das atividades vivencias no Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC)<sup>83</sup>.

Quanto às dificuldades, foram apresentadas: permanência dos índices de evasão; carga horária insuficiente para o cumprimento dos conteúdos nas disciplinas, dificultando a organização por semestralidade; a formação de turmas (que, dependendo da quantidade de turmas formadas por semestre, dificultava a distribuição da carga horária dos professores no semestre letivo); a realização das atividades vivenciais, dadas as aulas nos sábados e sem os devidos recursos financeiros para tal; a transferência de alunos seja entre turnos da mesma escola seja entre uma escola que trabalhem com semestralidade e outra que não trabalhe.

Na opinião de alguns dos professores presentes no referido encontro a organização por semestralidade tem dificultado, visto que não há mais um equilíbrio na quantidade de oferta de disciplinas por blocos (atualmente, um bloco tem 11 disciplinas outro tem sete); a concentração de disciplinas da área de ciências exatas em um único bloco sobrecarregando os alunos; desestímulo do aluno para prosseguir no segundo bloco quando ele fica reprovado em alguma disciplina no primeiro bloco (isso tem aumentado a evasão); a sobrecarga de atividades do professor quanto do aluno visto que são realizadas em seis meses o número e

---

<sup>83</sup> Disponível em <<http://sigeduc.rn.gov.br/sigeduc/verTelaLogin.do;jsessionid=A534B0484FF2C8A16B7525B1A440F7A6.srv4inst1>> . Acesso em: 03 mar. 2016.

atividades que a oferta do noturno regular faz em um ano; dificuldades de arrumar as turmas quando o número é ímpar; a falta de recursos para a realização das aulas vivências de integração.

Destacaram ainda, falta de comunicação entre SUEM e escolas; a falta de informações sobre a implantação da disciplina FpT; redução da carga horária de Língua Portuguesa e de Matemática; dificuldades de acesso dos professores ao SIGEDUC; o espaço hora para o planejamento do noturno. Quanto a esse último ponto, os professores sugerem que seja feita uma proposta de adequação desse planejamento a partir da realidade da escola, com mecanismos de controle e acompanhamento da carga horária dos professores em especial aqueles considerados como que não cumprem a proposta do ensino médio noturno diferenciado.

Quanto aos encaminhamentos apontados, foi possível destacar: excluir a disciplina FpT, aumentando a carga horária de Língua Portuguesa e Matemática; cada escola pode escolher a organização de cada bloco definindo quais disciplinas deverão constar nesses blocos; normatização de leis que interferem na organização da escola e regulamentação dos processos de transferência de alunos oriundos do noturno que vão para turmas de oferta regular e vice-versa, sendo que essa regulamentação precisa estar articulada com a formação dos secretários escolares responsáveis pelo registro e acompanhamento escolar dos alunos.

Foi sugerido, ainda, voltar para a organização de seriação, por bimestralidade visto que as escolas trabalham dessa forma no diurno; representantes de uma escola sugeriram que as aulas iniciassem às 18:00 para terem mais uma aula por dia/noite. Alguns grupos defenderam a necessária garantia de autonomia da escola, sem ferir a legislação. Nesse caso, sugeriram que as escolas que queiram possam voltar a ofertar cinco aulas por dia/noite, quem sabe, ao ponto de partida: a proposta curricular semelhante à ofertada nas turmas do noturno em oferta regular.

Desse encontro foi elaborado um relatório a ser analisado pela SUEM/SEEC quanto aos passos (aparentemente nada animadores quanto à continuidade da proposta ensino médio noturno diferenciado) a serem dados a partir de então, para os anos seguintes. Nessa perspectiva, já encaminhando o fechamento das questões em torno dessa proposta curricular, mais uma vez considero a precariedade da política curricular em pauta. Na busca de ser diferenciada por atender às condições formativas do aluno trabalhador, também pela ideia de protagonismo em seu processo de elaboração inicial, em meio às articulações e contingências políticas, ela acaba por ser nem isso nem aquilo. É provável que tenha sido (e se reinvente em) outras coisas não imaginadas possíveis que ela fosse/seja.

## **MINHAS CONSIDERAÇÕES: ENQUANTO NECESSÁRIAS, PROVISÓRIAS!**

Esta tese teve como foco de investigação a política de currículo para o Ensino Médio Noturno no/do Rio Grande do Norte, no período de 2004 a 2014. Com uma proposta curricular considerada diferenciada, o processo de discussões e de elaboração do documento norteador da política (RIO GRANDE DO NORTE, 2009), vivenciado no período de 2005 a 2009, assim como o seu desencadear nas escolas investigadas, foram/são permeados de sentidos flutuantes e de significados (por vezes) vazios.

Defendi a tese de que o discurso sobre o diferencial/diferenciado no ensino médio noturno no RN está marcado pela tentativa de projeção de um currículo concebido como adaptado à realidade do trabalhador, que estuda à noite. Questionei esse projeto, visto que o estudante, em sua singularidade, pode ser remetido a uma pluralidade identitária, sempre em processo de construção. O estudante não é somente trabalhador (a) e, por vezes, nem é (será) trabalhador (a).

**Ensino Médio Noturno na região Assu/Mossoró (RN): o que significa ser diferenciado?** A pergunta, enquanto proposta de tese, que se/me fez questionar, sem resposta “inscrita em seu enunciado”, me possibilitou perspectivas para compreender e interpretar questões a ela associadas. Não como respostas dadas, como que esperando que eu pudesse desvendá-las, envolta em hipóteses elaboradas *a priori*. Não como se fossem elementos de uma dada realidade, a ser lida, a ser fotografada, congelando traços, negando outras possibilidades de leitura, naturalizando ações e decisões de quem esteve/está envolvido nos processos políticos de constituição da política curricular em pauta.

A partir da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e de sua apropriação no campo do Currículo por Alice Lopes, operei com a ideia de que demandas curriculares destacadas ao longo deste texto surgiram/surgem contingencialmente, à medida que lutas discursivas foram/vão sendo travadas, permeadas de tentativas de fixação de sentidos e de processos antagônicos na elaboração/vivência dessa política curricular.

Considereei o currículo como texto (LOPES; MACEDO, 2011a), compreendendo que identificações políticas são produzidas nas políticas antagônicas; são cortes antagônicos, que aproximam diferentes demandas. No campo do currículo, esse texto é também um fechamento provisório de significantes, constituído por debates, embates, na impossibilidade de pensamentos. Nessa perspectiva, considereei que a reivindicação por uma proposta curricular que se afirme/seja interpretada como buscando atender às necessidades do aluno trabalhador,

por exemplo, depende de articulações a situações diferentes como a necessidade de redução do tempo de trabalho do professor, a uma reorganização curricular, etc. Defendi a compreensão da política de currículo como “resultado da articulação entre propostas e práticas curriculares de construção da cultura escolar”, produzidas pela/para a escola (MATHEUS; LOPES, 2011), e como luta discursiva pela constituição de representações (LOPES, 2010).

Nessa perspectiva, alguns dos percursos e percalços por mim destacados no primeiro capítulo quanto aos (des) caminhos do ensino médio no Brasil, bem como a recusa às leituras de pretensão realista que operam com a identidade como fixa ou essencial (LOPES; MACEDO, 2011a) me possibilitaram desconstruir a minha visão inicial de que esse nível de ensino deveria ter identidade própria.

Destaquei que algumas das produções em torno de políticas de currículo sejam de cunho acadêmico sejam de cunho governamental, tendem a se constituir como discursos hegemônicos nessas políticas, quase sempre construídas tendo por propósito a fixação identitária e a tentativa de produção de um centro, deixando de dar destaque aos processos de diferir/tradução produzidos nos diferentes contextos das políticas. Ao mesmo tempo, destaquei que muito do que se considera como novo ou inovador nessas políticas, são mais do mesmo, em especial pelo caráter híbrido de suas propostas, sempre com traços de outras tradições curriculares.

Essas leituras, de maneira geral, me possibilitaram considerar que a busca constante na definição de uma identidade do/para o ensino médio, assim como as tentativas de fixação e estancamento de seus sentidos e significados tendem a frear possibilidades de ele poder ser sempre mais, para além de “etapa final da educação básica”, “para o trabalho”, “propedêutico”, “para a vida”, “para o acesso à universidade”, “para a cidadania”, “para o mercado”.

Fui compreendendo, ao longo dessas leituras e da elaboração desta tese que o ensino médio é por si só o que lhe ameaça e o que lhe possibilita ser na perspectiva das possibilidades formativas a que se propõe. Ou que a normatividade lhe propõe a que ele se proponha. Ao existir, bloqueia a constituição plena. Ele é marcado por uma falta constitutiva. Não é “fundamental”. Nem é “superior”. Mediano, apenas, alguns diriam. Uma etapa, dentre outras, para o processo de jovens e/ou adultos em (des/in) formação constante. Tal qual um adolescente que já não é mais criança, mas não pode assumir o mundo adulto, embora lhe cobrem toda uma gama de comportamentos possíveis esperados desse mundo. Quando conveniente, esperam dele comportamento de criança (ser fundamental, básico), por vezes,

atitude de adulto (ser superior). Quando não se fizer técnico, ou profissionalizante, que se faça humano, para a vida!

O nível médio é o desconhecido que coloca a identidade (do ensino) em risco. Aquilo que é buscado, em todas as relações, e permanece no desejo sem nunca ser alcançado; sem que a falta por ele provocada venha a ser preenchida. E nem por isso cessa a busca por algo que lhe fixe identidade (COSTA; LOPES, 2013). Uma vez com identidade própria sua relação com os outros níveis de ensino será meramente contingente; caso a identidade seja mantida, essa relação será absolutamente necessária (LACLAU, 2011a). Enquanto necessário, é cindido. Contingente. Provisório. Precário. De estrutura descentrada, não necessita nem expressa uma essência. Não tendo como fixar sentidos para cada significante a ele atribuído, seu sentido está sempre flutuante e adiado, sendo impossível a fixação de identidades. Opera o deslocamento, permitindo ampliar a noção de antagonismo (LACLAU, 1990).

O noturno é o outro excluído. Por isso, considerado por muitos como diferenciado. Enquanto tal, não pode ser construído como *puramente externo* à identidade desejada (totalidade = diferenciado = aluno trabalhador), por que enquanto tal não estaria significativamente relacionado com ela: se tornaria somente outra diferença. A identidade buscada para o significante *noturno* gera equivalência com os limites de sua existência, por vezes assim expressos: condições de trabalho docente, processos identitários de alunos e professores com esse turno de ensino, redução de estrutura curricular e de carga horária, dentre outros. Enquanto pretensa identidade para dar conta de uma formação específica para o trabalhador, é catacrese. Puramente figurativo. É mais do que uma figura particular: é o denominador comum da retórica enquanto tal; expressa algo que o termo literal não transmite (LACLAU, 2013).

O *Diferenciado* da proposta curricular em pauta é ponto nodal de uma cadeia discursiva. Significante vazio, diria Laclau. Discurso hegemônico. Universal que particulariza. Particular que universaliza. Na perspectiva de nomear uma proposta pretensamente exclusiva de atendimento a alunos trabalhadores nomeia algo ao mesmo tempo (considerado) necessário e impossível. Assim o faz a partir da estaca zero da significação, considerada como pré-condição de qualquer processo significativo (LACLAU, 2013). O idealizado '*Ensino médio*' '*noturno*' '*diferenciado*', por sua vez é pura equivalência! É tanto (universal), que não cabe em si (particular). São muitas expectativas em torno de suas "competências" e atribuições.

Considerarei que o caráter flutuante e adiado acaba por identificar, também, políticas e programas para esse nível de ensino (aqui destacadas por meio do ProEMI, do Pacto Nacional

pelo Fortalecimento do Ensino Médio, do Ensino Médio Noturno Diferenciado, dentre outros). Considero-os como discursos hegemônicos, ao mesmo tempo em que destaco o caráter híbrido dessas propostas/políticas.

Ao longo deste texto de tese, foi possível perceber que, embora tais propostas/políticas de currículo apontem o tempo todo para centramentos e/ou fundamentos que norteiam/se propõem nortear sua organização, tais centramentos vão perdendo força na medida em que novas demandas vão surgindo, exigindo (re) configurações, abrindo espaços para outras “novas” abordagens. Tais abordagens se apresentam na perspectiva de identidades a serem assumidas ao se estabelecerem enquanto parâmetros, diretrizes, programas, pactos, redesenhos curriculares. Articulações discursivas que tentam fixar sentidos podendo ser compreendidos como uma luta pela significação do currículo.

Foi possível considerar tal luta por significação também no que diz respeito a processos de identificação de alunos do ensino médio noturno quando da tentativa de fixação de sua identidade como trabalhador, pretendida pela proposta curricular da SEEC/RN. Nessa abordagem, considerei ser mais produtivo compreender processos de identificação desses alunos visto que eles não SÃO de uma dada forma. Eles são (por vezes) trabalhadores; (possivelmente) mães/pais de família; jovens adolescentes (em meio a muitos adultos) que optaram (ou não) pelo noturno por razões outras; pretendem (ou não) concorrer a uma vaga na universidade, dentre muitas outras (im) possibilidades que possa haver.

Os alunos do ensino médio noturno são aquilo que eles querem ser ou acabam por se constituírem naquilo que nem sempre querem ser. Para além de identidades fixas, entre ser isso ou aquilo, por vezes eles nem são isso nem aquilo ou podem ser isso e aquilo ao mesmo tempo, provisória e contingencialmente. Constituem-se em processos identitários construídos e disputados em jogos de interesses, que não cessam, descentrando qualquer tentativa de fundamento para tais processos.

Frente às questões referentes ao desenvolvimento econômico que acabam por (re) significar a organização curricular, nesse caso, no contexto local, destaquei significados para o currículo produzidos a partir do discurso da necessária produtividade como desencadeadora do desenvolvimento, centrada na economia. Também destaquei como a literatura tende a apontar para uma estreita relação entre o processo de adequação/submissão do contexto educacional aos interesses mercadológicos. Nessa perspectiva tem sido creditado à escola, em especial a de ensino médio, o papel da formação de alunos trabalhadores para atender as exigências do mercado de trabalho. Considerei produtivas e necessárias discussões com vistas

a descentralizar esse discurso, que acaba por se hegemonizar, por vezes, nas produções governamentais e acadêmicas.

Apontei, por exemplo, para um discurso que contribui para constituir uma dada representação do desenvolvimento econômico do RN de maneira geral, e da região Assu-Mossoró em particular, de centralidade em aspectos econômicos em que a educação é tida como possível responsável no/para o enfrentamento da questão desse desenvolvimento. Destaquei que esse discurso tende a se desestabilizar quando se considera a importante produção cultural nessa região, em especial envolvendo escolas públicas como parte dessa produção, se constituindo também como espaços capazes de representar o desenvolvimento loco/regional, para além da centralidade do discurso econômico como necessário ao desenvolvimento educacional.

Nos últimos capítulos, destaquei e interpretei três movimentos na/da política para o ensino médio noturno: as mudanças na proposta curricular, sua constituição por meio da tentativa de fixar o aluno como trabalhador; o movimento de escolha da Escola Governador para efetivar a política e as ações nessa escola derivadas dessa escolha; a resistência da Escola Monsenhor pelo questionamento à restrição da identidade do aluno como trabalhador.

Na perspectiva de entender processos políticos da participação das escolas investigadas, na política em pauta, também de considerar a SUEM/SEEC/RN e as DIREDs como instâncias mediadoras da/na elaboração dessa política, permeadas de relações de poder, destaquei momentos em torno da luta pela hegemonia, como espaço político constituído pela indecidibilidade estrutural da sociedade. Operei com a ideia de que se trata de espaços heterogêneos, considerei suas especificidades, buscando destacar singularidades de seus processos na produção da política.

Destaquei também como os atores sociais atuaram/atuam na produção da referida política em diferentes contextos de produção, como textos e discursos que são produzidos (por meio de cartas aos professores, material didático utilizado em processos formativos) subjetivam tais atores sociais. Também destaquei que determinados sentidos se hegemonizam e que processos de articulação permitem tal hegemonização.

Considerei, por exemplo, que a proposta de um projeto que se propunha em defesa da garantia de aprendizagem do aluno trabalhador por meio da proposta de redução do horário de aulas, conforme definido no Projeto Nova Escola (ESCOLA PRESIDENTE/Assu/RN) acabava por significar reivindicações dos professores ao proporem um dado currículo que possivelmente demandava questões outras para além da discussão em torno das necessidades do aluno trabalhador.

Considerarei também que as solicitações inicialmente feitas pela Escola Presidente por meio desse Projeto foram se transformando em exigências, em uma perspectiva de que a identidade buscada em torno de uma formação específica para o aluno trabalhador dependia também do que vinha de fora: do investimento por parte da SEEC/RN tanto na formação docente quanto na ampliação do quadro de professores; da reorganização espaço-tempo do contexto escolar; da redefinição do desenho escolar, dentre outros aspectos/outras reivindicações. Múltiplas diferenças que então se produziam em torno dessas reivindicações se equivaliam (não por característica comum), do ponto de vista de uma positividade, de uma essência, mas em função de um exterior constitutivo antagônico.

Ainda na abordagem da Escola Presidente em torno do Projeto Nova Escola, considerei haver uma construção discursiva de fracasso em que a luta contra o fracasso parece representar um inimigo comum: uma educação que não consegue proporcionar aos seus alunos formação necessária para o atendimento “às exigências do momento”; que não “forma” sujeitos produtivos para o mercado de trabalho; que não possibilita condições de trabalho digno aos professores, etc. É esperado que a escola consiga garantir um ensino “de qualidade” que promova a justiça social, o qual parece estar sempre fora dos domínios da escola.

Destaquei que tal produção discursiva faz parte do processo de significação da qualidade da/para a educação, não porque seus sentidos estão incluídos no discurso, mas porque seus sentidos geraram a produção de sentidos antagônicos a eles, aproximando diferentes demandas. Considerarei, portanto, que fracasso e qualidade acabavam por constituir identificações políticas para a Escola Presidente. O antagonismo a tudo que era/é representado como causador da falta de qualidade, de justiça social e, conseqüentemente, de fracasso foi gerador da equivalência de diferentes demandas políticas (pelo currículo, pela carreira docente, pelas condições de vida dos alunos, dentre outras).

Exemplifiquei que apesar de perceberem “o trabalho de qualidade” desenvolvido na Escola Presidente, as coordenadoras pedagógicas parecem não se dar conta que afirmam que a escola é de qualidade com base em critérios outros (como o considerado excelente quadro docente que têm), independentes dos resultados quantitativos apontados nas avaliações de larga escala, ou dos índices de evasão e de repetência de seus alunos do noturno. Considerarei que o discurso da qualidade da educação centrado nos *rankings*, facilmente localizado em propostas unificadas de caráter universal e propagado pela mídia, tende a permear os espaços escolares de forma que seus atores sociais possivelmente desconsideram (ou desconhecem) o poder político, de negociações, de articulações que têm. A qualidade da educação pretendida



(não somente) pela Escola Presidente parece estar sempre fora daquele espaço: a escola produtora de políticas de currículo, para além do centramento estadocêntrico nesse/desse processo.

Quanto ao movimento de escolha da Escola Governador/Mossoró/RN para a composição do rol das onze escolas que participaram do processo inicial da proposta para o ensino médio noturno do RN destaquei que a “adesão” da escola Governador ao processo só se deu posteriormente às escolhas feitas “pela 12ª DIREC”, carregada de sentidos diversos para além da própria condição pré-determinada pela SEEC/RN de se pensar em uma proposta de caráter diferencial para o ensino médio noturno.

Apontei para contingências em torno da escolha da escola a participar do processo de discussões/elaboração da proposta. Considerei mudanças feitas pela técnica da 12ª DIREC na regra do jogo (apontada pelos critérios definidos pela SEEC/RN para a referida escolha) constituindo sentidos outros às significações da SUEM/SEEC/RN para as escolas participarem daquele processo. Destaquei serem, essas, decisões precárias que constituem a política (LOPES, 2012b) compreendendo “a potência de um caráter político ‘diferencial’”, que anuncia outros modos de significar a fim de afirmar o caráter ontológico da sociedade (OLIVEIRA, 2014).

Destaquei ainda lutas por significação quando da presença das propostas “inovador” e “noturno diferenciado” na Escola Governador em que conhecimentos tidos como científicos disputam com atividades tidas como culturais e, talvez por isso, consideradas de melhor/mais fácil acesso/assimilação aos alunos do noturno, já cansados e possivelmente com dificuldades de aprenderem os conhecimentos da ciência.

Ainda no que diz respeito ao desenvolvimento da política de currículo para o ensino médio noturno diferenciado nessa escola, ilustrei o desencanto dos atores sociais quanto à perspectiva de possível fracasso, diante do que foi considerado como “desuso” da proposta (como apontado por uma das coordenadoras pedagógicas). Nessa perspectiva, embora não desconsiderando a importância do planejamento e do acompanhamento em especial no contexto escolar destaquei que a simples existência desses elementos/ações não garante a “implementação” da política, dado o caráter indecível, contingente e precário dos processos políticos.

Assim compreendendo, apontei ainda que o fato de a proposta para o noturno ter sido produzida em âmbito loco/regional, na perspectiva do descentramento estadocêntrico, não garante sua efetivação, sequer o seu sucesso. O fato de ela “não ter vindo de cima para baixo”, como considerado por muitos que participam dessa proposta, também não garante que muitas

das decisões tomadas ao longo de efetivação da proposta não seja caracterizada como decisões verticalizadas e centralizadoras. Com isso, destaquei que uma identidade que se tende fixa de uma proposta diferenciada encontra seus limites nos limites de suas próprias regras uma vez que tais regras sempre são modificadas, precária e contingencialmente.

Destaquei que a universalização da proposta diferenciada para atendimento às especificidades do aluno trabalhador, em todas as escolas estaduais noturnas que ofertassem ensino médio, acabou por encontrar uma forma de estancamento de seus sentidos: sua “rejeição” por parte da Escola Monsenhor (Mossoró/RN). Nessa perspectiva, busquei delinear aspectos políticos desse/nesse processo desencadeado nessa escola quanto ao movimento de resistência no questionamento à restrição do aluno como trabalhador.

Apontei percursos do processo de judicialização em torno da política curricular para o ensino médio noturno, entre essa escola, Promotoria de Justiça e DIREC/SEEC/RN. Nesse sentido a referida política foi considerada inadequada para a escola, não condizente e que não atende às necessidades do alunado, gerando uma total insatisfação vivenciada por alunos, professores, funcionários, pais de alunos, equipe técnica e pedagógica.

Defendi como sendo decisões políticas aquelas apontadas pela SUEM/SEEC/RN, quando da universalização da proposta que teve início com a elaboração do Projeto Nova Escola, a qual foi pensada para atender especificidades de alunos da Escola Presidente, assumindo o pretense atendimento às “consideradas” necessidades formativas do aluno do ensino médio noturno matriculado na rede estadual de ensino. De proposta a ser universalizada no contexto potiguar é transformada em discussões de âmbito nacional. Compreendi esse processo como formações discursivas que buscam amortizar um antagonismo social e produzir a consolidação de uma hegemonia na qual, de forma precária e contingente, um determinado grupo consegue representar seus interesses particulares como interesse geral.

Destaquei que, como a Escola Monsenhor só oferta ensino médio no noturno, ser “noturno” não tem vantagem para os alunos visto que não oportuniza (senão impossibilita) aos alunos da comunidade estudar ali o ensino médio. A oferta de uma proposta de ensino noturno diferenciado *só teria sentido* se a escola oferecesse ensino médio diurno e se os alunos pudessem optar por um turno ou outro, uma formação ou outra. Tais questões fizeram ressurgir a discussão entre preparar para o ‘vestibular’/formar para o mercado de trabalho. Novamente, uma luta por significação do ensino médio e, em especial, da proposta curricular em pauta.

Considerarei que as disputas, que não cessam nunca, apontam lutas por significações ilustradas ao longo deste texto em vários momentos: desencadeadas desde a elaboração do Projeto Nova Escola (certamente muito antes disso) na Escola Presidente (Assu/RN); passando pela equipe da SUEM/SEEC (quando da reelaboração dos projetos ali existentes para envio ao MEC); permeando os processos formativos então promovidos; vivenciadas ao mesmo tempo que eram negociadas (por vezes negadas) nas/pelas escolas.

Destaquei essa(s) disputa(s), seja em cada escola específica, seja nas escolas entre si e entre as DIREDs e a SUEM/SEEC/RN, como a própria produção do currículo (LOPES, 2012a), enquanto processo discursivo decorrente de dados processos articulatórios. Nessa(s) disputa(s) o currículo tem sido significado, para além dos aspectos pedagógicos, como forma de salvar os alunos e os profissionais da escola, com a responsabilidade de preencher faltas constitutivas em especial faltas que não são pedagógicas.

Em meio a tantos destaques considero, portanto, que a perspectiva dessa proposta curricular para o ensino médio noturno, centrada no aluno trabalhador, se desloca visto que exclui todo um conjunto de outras questões inerentes a esse nível/turno de ensino. Tais questões vão desde a (re) organização das disciplinas dentro da estrutura curricular envolvendo a discussão disciplinar em torno de qual das disciplinas a serem ofertadas são ‘mais importantes’ para a formação (e por isso precisam de mais carga horária), a (re) distribuição da carga horária dos professores, dentre outras. Possivelmente, o que menos se tem discutido ao longo desse processo seja a ideia da defesa de processos considerados necessários à formação do aluno trabalhador.

Quanto à minha ideia de investigar um contexto loco/regional não significa a pretensão de fortalecer identidade local. Significa, dentre outros aspectos, compreender que embora o discurso de uma política universal que se propõe atender aos interesses “de todos” tenda a se fortalecer nesses espaços, movimentos outros vão se constituindo, descentrando, por vezes denunciando tentativas de fixação de identidades únicas.

Por fim, assim como apresentado na epígrafe deste texto de tese, considero ser esta produção uma luta por hegemonia, por uma dada fixação, uma dada representação. Uma luta entre representações provisórias, precárias e limitadas, passíveis de tradução. Ao leitor fica o meu pedido/convite a partir do desafio proposto por Alice Casimiro (LOPES, 2012b): admitidas as traduções quando (e, se) assim se fizer, necessário se faz “limitá-las e restringi-las”, senão “estimular sua multiplicação, no jogo incessante das diferenças”.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Rozana Gomes de; LOPES Alice Casimiro. Políticas de Currículo para o Ensino Médio no Rio de Janeiro: o caso da disciplina química. **Contexto e Educação**, ano 21, n. 76, p. 175-200, jul./dez. 2006.

ALMEIDA, Maria Doninha de et al. (Coord.). **Ensino médio noturno no Rio Grande do Norte: democratização e diversidade**. Brasília,DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

ANDRADE, Francisco Ari de; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Das cadeiras avulsas à “Educação para Todos”: caminhos do ensino secundário brasileiro. In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina. **Ensino Médio: profissão docente, currículo e novas tecnologias**. Curitiba: CRV, 2013. p. 229-243.

ANDRADE, Valdenora Viana de. **A Relação entre a Formação no Ensino Médio e o Mundo do Trabalho: a compreensão dos Alunos da Escola João Dagostim**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp139159.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

ARAÚJO, Ana Cláudia Uchôa; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. A avaliação do currículo do Ensino Médio Integrado no PROEJA: um diálogo com Cronbach. **Revista Espaço do Currículo**, v. 4, p.322-336, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/12346/7122>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

AZEVEDO, Francisco Fransualdo de. **Reestruturação produtiva no Rio Grande do Norte**. v. 12, número especial (2). Universidade Federal do Ceará: Mercator Fortaleza. set. 2013 p. 113-132. Disponível em: <<http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/viewFile/1178/500>>. Acesso: 25 ago. 2015.

BACKES, Dirce Stein et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. In: **O MUNDO da saúde**, São Paulo, 2011. p.438-442.

BALL, S. J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Sthepen J; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo, 2011. p. 21-53

BARBOSA, Ericka Fernandes Vieira. **Políticas públicas para o ensino médio e juventude brasileira**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)-Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4238/1/2009\\_Ericka Fernandes VBarbosa.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4238/1/2009_Ericka%20Fernandes%20VBarbosa.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2015.

BARREIROS, Débora R. FRANGELLA, Rita de Cássia P. Currículo como enunciação: discurso e produção curricular. In: MACEDO, E.; MACEDO, R. S.; AMORIM, A.C. (org). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2009 (E-book GT Currículo).

BARRETO, Elba de Sá. **Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade**. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1531/1531.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

BORMANN, Maria Aliete Cavalcante. **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 (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012. Disponível em: <[http://www.ppped.ufrn.br/arquivos/teses\\_dissertacoes/teses%20-%202012/MARIA%20ALIEETE%20CAVALCANTE%20BORMANN.pdf](http://www.ppped.ufrn.br/arquivos/teses_dissertacoes/teses%20-%202012/MARIA%20ALIEETE%20CAVALCANTE%20BORMANN.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2014.

BRANDÃO, Z. A Dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 2.208/97 - Programa de Reforma do Ensino Profissionalizante**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 438**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). 28 de maio de 1998b. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0178-0181\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional e dá outras providências. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 19 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?** Brasília,DF : UNESCO, 2008a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294por.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009b**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/legislacao/2009/portaria\\_enem\\_2009\\_1.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem_2009_1.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB/CNE n. 2**, de 30 de janeiro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.140**. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. 22 de novembro de 2013a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category\\_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 22 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências, Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 12 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> . Acesso em: 14 set. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 19 maio. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto no 3.769, de 8 de março de 2001**. Estabelece diretrizes para execução de projetos voltados para a área social e cria o Comitê de Gestão e Acompanhamento do Projeto Alvorada. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3769.htm)>. Acesso: 30 maio. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 19 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Projeto de melhoria do ensino médio noturno - regulamento (ANEXO II), 2005a**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/anexo2\\_regul\\_selecao\\_ens\\_noturno.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/anexo2_regul_selecao_ens_noturno.pdf)>. Acesso em: 19 maio. 2016.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Edital Nº 656/2005. Seleção de projetos de melhoria do ensino médio noturno em desenvolvimento PELOS SISTEMAS DE ENSINO (AVISO DE SELEÇÃO), 2005b**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/edital\\_ensmednoturno.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/edital_ensmednoturno.pdf)>. Acesso em: 19 maio. 2016.

\_\_\_\_\_. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio - Documento Base**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2006. v. 2.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador - Documento Orientador**. Brasília, DF, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Programa Ensino Médio Inovador - documento orientador**. 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do Ensino Médio: o currículo do Ensino Médio, seu sujeito e o desafio da formação**

**humana integral** - etapa I - caderno III. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013b. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/Caderno-3-O-curriculo-do-ensino-medio.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Programa Ensino Médio Inovador** - documento orientador. 2013c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores do ensino médio: organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio** - Etapa II - Caderno I Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014a. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/Caderno-I-OTPEM-FINAL.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. CEB. Resolução CEB nº 03 de 26/06/98. **Institui as DCN para o Ensino Médio**. Brasília, 1998a. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>. Acesso em: 16 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio - Projeto Escola Jovem**: documento síntese. 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999, 4 v. (Este documento contém as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio).

BUENO, Maria Sylvia Simões. Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 7-23, mar. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a01.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2014.

BURITY, Joanildo. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 7-29, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto (Org.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EdIPucRs, 2008.

\_\_\_\_\_. Teoria do discurso e análise do discurso: sobre política e método. In: WEBER, Silke; LEITHÄUSER, Thomas (Org.). **Métodos qualitativos nas ciências sociais e na prática social**. Recife: UFPE, 2007.

\_\_\_\_\_. **Psicanálise, identificação e a formação de atores coletivos**. 1997. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/dipes-fundaj/20121203021343/joan2.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

BURITY, Joanildo; OLIVEIRA, Gustavo Gilson. MESQUITA, Rui. ENTREVISTA: Ernesto Laclau. **Cadernos de Estudos Sociais**, Recife, v.29, n. 1, p. 179-193, jan/jun, 2014. Disponível em < <http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CAD>>. Acesso em: 04 nov. 2014.

CARNEIRO, Moacir Alves. **O nó do ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARRIL, Maria da Graça Pimentel. **O futuro das escolas públicas estaduais no período noturno - o comportamento da demanda do ensino médio na cidade de Santos - 1995 a 2004**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

CASTRO, Claudio de Moura, O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos. **Ensaio: aval. pol.públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p.113-124, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a08v1658.pdf>>. Acesso em: 13. out. 2014.

CHADES, Ângela Fernandez Porto de. A política de integração curricular no ensino médio: reflexões sobre o texto político e o contexto da prática. **Revista Espaço do Currículo**, v. 4, n.172, p. 81-94, 2012.). Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/15996>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar as fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 199- 214.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. LOPES, Alice Casimiro. Sobre a subjetividade/alteridade: conversas com Derrida e Laclau nas políticas de currículo. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel. GARCIA, Maria Manuela Alves (Org.). **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 51-68.

COSTA, Flavia Dalla. **As expectativas dos jovens da EJA em relação à escola**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp088598.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

COSTA NETO, Aristides Januario da. **Vocês estão copiando mesmo o conteúdo?:** etnografia de uma sala de aula da escola Antônia Tita Maciel de Campos da periferia da cidade de Cuiabá com notas analíticas sobre a integração social em plano histórico. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=7103](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=7103)>. Acesso em: 15 out. 2014.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos. **Políticas curriculares para formação de professores: processos de identificação docente (1995-2010)**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos; DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas curriculares nacionais para a formação docente. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU,



Rozana Gomes. **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011. p. 185-204.

DAVIES, Nicholas. Ensino médio estatal: menos verba para mais alunos?. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 2, n. 1, p.153-178, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v2n1/10.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2014.

DELORS, Jacques (Org.) **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; 2001. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI.

DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. O “Programa Ensino Médio Inovador” e a docência. In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina. **Ensino Médio: profissão docente, currículo e novas tecnologias**. Curitiba: CRV, 2013. p. 163-176.

\_\_\_\_\_. **Uma avaliação política e do processo de implementação da reforma do ensino médio no Ceará**. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação)-Fundação Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010 . Disponível em: <[http://www.tedebr.ufma.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=434](http://www.tedebr.ufma.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=434)>. Acesso em: 13 abr. 2015.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & sociedade**, v. 21, p. 63-79, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

DUQUE-ESTRADA, Paulo. Derrida e a crítica heideggeriana do humanismo. In NASCIMENTO, Evando. (Org.). **Jacques Derrida: pensar a desconstrução**. São Paulo: Estação Liberdade, 2005. p. 245-255.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto MAIS RN - Diagnóstico e Cenários de Desenvolvimento Econômico para o Rio Grande do Norte (2015-2035)**. Natal, 2014. Disponível em: <<http://www.maisrn.org.br/uploads/midias/documentos/Diagno%CC%81stico%20e%20Cena%CC%81rios%20de%20Desenvolvimento%20Econo%CC%82mico%202015-2035.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

FERRETTI, João Celso. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 70, p. 80-99, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/873/87313696006.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola Edições Loyola, 2004. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005a. Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. A Gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, ano 3, n. 3, 2005b. Disponível em: <[http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN\\_03/TN3\\_CIAVATTA\\_M\\_FRIGOTTO\\_RAMOS.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA_M_FRIGOTTO_RAMOS.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2016.

GIACAGLIA, Mirta A. Política e subjetividade no pensamento de Ernesto Laclau. In: PEIXOTO, Léo; MENDONÇA, Daniel de. (Org.). **Ernesto Laclau e Niklas Luhmann: pós-fundacionismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 100-113.

GIORDANI, Loreni. **O sentido e o significado do ensino médio noturno na construção das atividades dos seus alunos**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)-Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/bitstream/123456789/760/1/Loreni%20Giordani.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

GOMES, Candido Alberto. Regime de colaboração intergovernamental: alternativa para a maioria do ensino médio. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, n. 109, p. 25-41, jul./abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a02.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2014.

GOMES, Candido Alberto; CARNIELLI, Beatrice Laura. Expansão do ensino médio: temores sobre a educação de jovens e adultos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 47-69, jul. 2003. Disponível em: <<http://twingo.ucb.br/jspui/bitstream/10869/343/1/Expansaoedoensino%20mediotemoressobre.pdf>>. Acesso em: 13 out.2014.

GUEDES, Gilmar Barbosa. **A Escola de ensino médio público noturno: uma conjuntura favorável ao protagonismo estudantil coletivo em contraposição ao protagonismo juvenil via empoderamento**. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HOWARTH, David. **Discourse**. Buckingham: Open University Press, 2000.

\_\_\_\_\_. **Aplicando la Teoría del Discurso: el método de la articulación**. *Studia Politicae*, 2005. Disponível em: <<http://bibdigital.uccor.edu.ar/ojs/index.php/Prueba2/article/view/585/659>>. Acesso em: 2 jun. 2014.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=24&dados=29>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E MEIO AMBIENTE. **Atlas para a Promoção do Investimento Sustentável no Rio Grande do Norte**. Módulo I: Zona Homogênea Mossoroense [material cartográfico]. Natal, 2005. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0Bx0BXxMKFEmdaGRvOVdfTTM0cTA/edit>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cad. Pesquisa**, São Paulo. v.41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 22 ago, 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/873/87313696003.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

\_\_\_\_\_. **A razão populista**. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

\_\_\_\_\_. **Nuevas reflexiones sobre a la revolucione de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2000.

\_\_\_\_\_. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015. p. 35-72.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista**: por uma política democrática radical. Tradução de Joanildo A. Burity. Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios, 2015 (Coleção Contrassensos).

\_\_\_\_\_. **Hegemonía y estrategia socialista**: hacia una radicalización de la democracia. 3. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

\_\_\_\_\_. **Hegemony and socialist strategy**. Londres, 2001.

\_\_\_\_\_. **Hegemony & socialist strategy**. Towards a radical democratic politics. London: 1985.

LIMA, Érika Roberta Silva de; SILVA, Francisca Natália da; SILVA, Lenina Lopes Soares. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: estratégias para o redesenho curricular na configuração do Programa Ensino Médio Inovador. In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Marcia Betania de; PAZ, Sandra Regina (Org.). **Reinvenções do currículo**: sentidos e reconfigurações no contexto escolar. Fortaleza: Edições UFC, 2016. p. 177-194.

LIMA, Kátia Regina Rodrigues. **A reforma do estado e da educação no governo Fernando Henrique Cardoso**: o ENEM como mecanismo de consolidação da reforma. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Universidade de São Carlos, São Paulo, 2005. Disponível em: <[http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1314](http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1314)>. Acesso em: 13 abr. 2015.

LINS, Edison Cardoso. **Ensino Médio no Brasil**: aspectos históricos, legais e questões do período noturno (1971-2006). Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)- Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/pdf/dissertacoes/Edison.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

\_\_\_\_\_. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & sociedade**, v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12938.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002c.

\_\_\_\_\_. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

\_\_\_\_\_. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n. 2, p. 50-64, jul/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 619-635, set./dez. 2006a.

\_\_\_\_\_. Discursos na Política de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul/dez. 2006b.

\_\_\_\_\_. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006c.

\_\_\_\_\_. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Representação na Política de Currículo**: o caso do ensino médio (2003-2010), 2010. (Material impresso - Projeto de pesquisa).

\_\_\_\_\_. About libraries and identities. In: PINAR, William. **Curriculum studies in Brazil**. New York: Palgrave Macmillan, 2011a. p. 115-134. (versão em português).

\_\_\_\_\_. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes. **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011b. p. 19-45.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo?. In: TABORDA, M.et al. (Org.). **A qualidade da escola pública**. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012 a., v. 1, p.

\_\_\_\_\_. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p.700-715, set./dez. 2012b.

\_\_\_\_\_. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. Dossier Temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014

\_\_\_\_\_. Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alícia. (Org.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014a. v. 1, p. 43-62.

\_\_\_\_\_. No habrá paz en la política. **Debates y Combates**, v. 4, p. 1-25, 2014b. (versão em português).

\_\_\_\_\_. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio./ago. 2015a Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/16735>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015b. p. 117-147).

LOPES, Alice Casimiro; VANDENBERGUE, Frédéric. ARAÚJO, Kathya. Entre a equivalência e a diferença. Notas sobre a trajetória teórico-política de Ernesto Laclau. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015. p. 15-34.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educação em revista*, v. 26, p. 89-110, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/05.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2014.

LOPES, Alice Casimiro; MATHEUS, Danielle. Sentidos de qualidade nas políticas de currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 21 ago. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Ana de. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Ana de; MATHEUS, Danielle. **Políticas de currículo: a luta pela significação no contexto da prática**, 2011. Disponível em: <<http://gtcurriculote,2011.wordpress.com/2011/08/27/politicas-de-curriculo-a-luta-pela-significacao-no-contexto-da-pratica/?blogsub=confirming#subscribe-blog>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 249-283.

\_\_\_\_\_. O pensamento curricular no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-54.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth; TURA, Maria de Lourdes Rangel. **As representações sociais e os Estudos de política de currículo para a formação docente**. Disponível em: <[http://www.fcc.org.br/pesquisa/jsp/ciers/sumariosPublicacoes/Sumario\\_Dialogos\\_teoricos.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/jsp/ciers/sumariosPublicacoes/Sumario_Dialogos_teoricos.pdf)>. Acesso em: 21 ago. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Érika; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, 2013. v. 13, p. 392-410.

LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Currículo: cultura, política e poder. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.

MACEDO, Elizabeth; ARAÚJO, Flavia Monteiro de Barros. Notas para uma agenda de pesquisa sobre as arenas burocráticas nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 51-67, jul/dez 2009.

MACEDO, Joana D'Arc Ferreira de; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. O (novo) ENEM sob o signo da subalternidade. In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (Org.). **Políticas, Currículos, Aprendizagens e Saberes**. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 271-298.

MACHADO, Paulo Henrique Alves Machado; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. O ENEM no contexto das políticas para o Ensino Médio. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 355-373, jan./abr. 2014. Disponível em: <[https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2014v32n1p355/pdf\\_31](https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2014v32n1p355/pdf_31)>. Acesso em: 3 mar. 2015.

MAINARDES, Jefferson (Org.) Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos S. F.; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo, 2011.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n.

106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre elaboração de roteiros para grupo focal. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de (Org.). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3 p. 1480- 1511, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21665/15915>>. Acesso em: 3 mar. 2016.

MARTINS, Ângela Maria. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento. **Cadernos de Pesquisa**, p. 67-87, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a04.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

MATHEUS, Danielle. LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo na escola: sentidos de democracia. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes. **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

MARUN, Dulcinea Januncio. **Evasão escolar no ensino médio**: um estudo sobre trajetórias escolares acidentadas. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6083](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6083)>. Acesso em: 15 out. 2014.

MENDONÇA, Daniel de. Antagonismo como identificação política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 9. p. 205-228, set./dez. 2012.

\_\_\_\_\_. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, ano 43, n. 3, p. 249-258, set./dez., 2007.

\_\_\_\_\_. **Uma democracia sem democratas**: uma análise da crise política do governo João Goulart (1961-1964). Tese (Doutorado)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5802/000520805.pdf>>. Acesso em: 15 Out. 2014.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **MP investiga ensino médio noturno em Mossoró e Serra do Mel**, 2014. Disponível em <<http://mp-rn.jusbrasil.com.br/noticias/120908706/mp-investiga-ensino-medio-noturno-em-mossoro-e-serra-do-mel>>. Acesso em: 19 out. 2015.

MINUTA DE RESPOSTA AO OFÍCIO Nº 0393/2014/PJM. **Em atendimento ao Ofício nº 0393/2014/4ª PJM**. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte/SEEC, Natal/RN, 2014.

MITRULIS, Eleny. Ensaio de inovação no ensino médio. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 217-244, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14404.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

MOREIRA, Carlos Jose de Melo. **Escola média noturna e curso básico profissional: um estudo de efetivação realizado com educadores e educandos aprendizes e trabalhadores em Belo Horizonte.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2007. Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_MoreiraCJ\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_MoreiraCJ_1.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2014.

MOSSORÓ. Escola Estadual Monsenhor Raimundo Gurgel. **Justificativas à 4ª Promotoria de Justiça da Comarca de Mossoró/RN.** Mossoró, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Ofício nº 19/2014.** Em atendimento ao Ofício nº 0747/2014/4ª PJM de 01 de novembro de 2014, Mossoró/RN, 2014f.

\_\_\_\_\_. Promotoria de Justiça da Comarca de Mossoró. **Inquérito Civil nº 06.2014.00002473-5;** Ofício nº 0394/4ª PJM de 22 de maio de 2014. Mossoró, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Inquérito Civil nº 06.2014.00002473-5;** Ofício nº 0393/4ª PJM de 22 de maio de 2014. Mossoró, 2014c.

\_\_\_\_\_. **Inquérito Civil nº 06.2014.00002473-5;** Ofício nº 0747/2014/4ª PJM de 21 de outubro de 2014. Mossoró, 2014d.

MOSSORÓ. 12ª Diretoria Regional de Educação. **Ofício nº 0216/2014/DIRED.** Em atendimento ao Ofício nº 0393/2014/4ª PJM. Mossoró/RN, 2014e.

MOUFFE, Chantal. **Em torno a lo político.** 1. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

NASCIMENTO, Elisete Regina do. **Jovens urbanos da periferia de Porto Alegre: a arte de dar forma à própria vida.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14836/000669587.pdf?sequence=1&locale=en>>. Acesso em: 15 out. 2014.

NUNES, Jose Manoel Cruz Pereira. **Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: produção da permanência no Ensino Médio regular noturno.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94367/286900.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 ut. 2014.

NUNES , Emanuel Márcio; SCHNEIDER, Sérgio. FILIPPI, Eduardo Ernesto. **Arranjos Produtivos Locais e Agricultura Familiar no Polo de Desenvolvimento Integrado Assu-Mossoró (RN).** Disponível em: <<http://www.sep.org.br/artigos/download?id=1112>>. Acesso em: 16 maio 2015.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 40-62, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a04v2170.pdf>>. Acesso em: 31 jul.2014.



OLIVEIRA, Iolanda Carvalho de. **Relações de poder como expressão de práticas (re)construídas no contexto da escola**. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação)-Universidade Federal da Paraíba, 2008. Disponível em: <[http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=622](http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=622)>. Acesso em: 23 jun. 2015.

OLIVEIRA, Verônica Borges de. **Espectros da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores: um self para o futuro professor**. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. (Texto de qualificação de tese).

OLIVEIRA, Marcia Betania de. Ensino Médio e Políticas de Currículo: uma abordagem sobre publicação dos periódicos da CAPES. **Revista Espaço do Currículo** v. 7, p. 13-25, 2014. (Online).

\_\_\_\_\_. **As contribuições do PROFORMAÇÃO/UERN para a melhoria da prática pedagógica de professores**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: <<http://bdtd.bczm.ufrn.br>>. Acesso em: 10 Jan. 2013.

OLIVEIRA, Marcia Betania de; SANTOS, J. M. T dos. Políticas de currículo em perspectivas pós-estruturais. In: MOREIRA, A. Flávio (Org.). **Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais**. Braga: Universidade do Minho, 2014. Atas do XI Colóquio sobre Questões Curriculares, VII Colóquio Luso-Brasileiro e I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 21 ago. 2014.

PAIVA, Edil V. de; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas curriculares no foco das investigações. In. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

PACTO Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio. **Articula as ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio no Brasil**. 2013. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=featured&Itemid=101](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=101)>. Acesso em: 30 mar. 2016.

PEGORARO, Diogenes Adelurdes Lorenzet. **O abandono escolar na primeira série do ensino médio noturno: desafios do trabalhador-aluno e de seus professores, nos processos do ensino e da aprendizagem**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)-Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2012. Disponível em: <[http://www.unoesc.edu.br/images/uploads/mestrado/diogenes\\_adelurdes\\_lorenzet\\_pegoraro.pdf](http://www.unoesc.edu.br/images/uploads/mestrado/diogenes_adelurdes_lorenzet_pegoraro.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2014.

PEIXOTO, Léo; MENDONÇA, Daniel de (Org.). **Ernesto Laclau e Niklas Luhmann: pós-fundacionismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

PETERS, Michael. **Pós-esruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PROJETO NOVA ESCOLA. **Ação e Cidadania**: Justiça e Igualdade de Oportunidade para Todos - Escola Estadual Juscelino Kubitschek – Ensino Fundamental e Médio. Assu, 2004. (Documento digitado).

PUGAS, Márcia Cristina de Souza; CRAVEIRO, Clarissa Bastos. O jogo político nas políticas curriculares: uma análise a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 10, n. 20, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/343>>. Acesso em: 29 out. 2013.

REDUÇÃO da carga horária aumenta déficit de professores. De fato, Mossoró, 2013. Disponível em: <<http://www.defato.com/noticias/22379/reducao-da-carga-horaria-aumenta-deficit-de-professores>>. Acesso em: 20 jul. 2013

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação, Cultura e Desportos. **Orientações curriculares Ensino Médio Noturno**. Natal: Metropolitana Gráfica e Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **Referenciais Curriculares Básicos – Ensino Médio – Mossoró**. Natal, 2003. Projeto PROMED.

\_\_\_\_\_. **Projeto Alvorada II** - Proposta de Melhoria do Ensino Médio Noturno (Convênio 153/2001 – Replanejamento 2006). Natal, 2007a (documento digitado).

\_\_\_\_\_. **Repensando o Ensino Médio Noturno** (versão preliminar do documento de apoio pedagógico experimental para seis escolas do ensino médio noturno – Conv. 838008/2005 PROMED/RN – ETAPA – FASE 1.1). Natal, 2007b (documento digitado).

\_\_\_\_\_. **Diagnóstico da Educação Básica e Superior (2009-2014). Plano Estadual de Educação (2015-2024)**. Natal, 2015. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/7322617-Estado-do-rio-grande-do-norte-diagnostico-da-educacao-basica-e-superior-2009-2014-plano-estadual-de-educacao-2015-2024.html>>. Acesso em: 14 maio 2016.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. **Educar em revista** (on line), n. 40, p. 195-205, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n40/a13.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **O ensino médio no interior cearense sob os impactos da reforma**: entre o discurso oficial do novo mundo do trabalho e as apropriações/resistências pela escola (1995/2005). Tese (Doutorado Acadêmico em Educação)-Universidade Federal da Paraíba, 2007. Disponível em: <[http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=239](http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=239)>. Acesso em: 13 abr. 2015.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. REIS, Rosimeire. **Ensino Médio em Reformas: trabalho, políticas, cotidiano**. Curitiba: CRV, 2012.

SANTOS, Edvaldo Albuquerque dos. As determinações do capital no ensino médio regular noturno. In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SOUZA, Francisco das Chagas Silva;

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **Ensino Médio: história, mobilização, perspectivas.** Natal: IFRN, 2013. p. 139-151. Disponível em: <<http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/295>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio Regular Noturno: as determinações do capital na formação do aluno trabalhador.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, 2011. Disponível em: <[file:///D:/Arquivos/Downloads/EDVALDO%20ALBUQUERQUE%20DOS%20SANTOS%20\(2\).pdf](file:///D:/Arquivos/Downloads/EDVALDO%20ALBUQUERQUE%20DOS%20SANTOS%20(2).pdf)>. Acesso em: 15 out. 2014.

SANTOS, Maria Escolastica de Moura. **Os sentidos produzidos em relação à escola mediando o processo de constituição identitária do aluno do ensino médio noturno.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)-Universidade Federal de Rondônia, 2010. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2010/escolastica.pdf>> Acesso em: 15 out. 2014.

SEMERARO, Karina da Motta Navarro. **O significado da escola para o jovem estudante do ensino médio noturno.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)-Universidade Federal Fluminense, 2005. Disponível em: <[http://www.uff.br/pos\\_educacao/joomla/images/stories/Teses/karinamotta05.pdf](http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/karinamotta05.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2014.

SILVA, Francisca Natália da; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA, Maria Kélia da. Ensino Médio Integrado: perspectiva do Brasil profissionalizado na Escola Jerônimo Rosado (Mossoró/RN). In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SOUZA, Francisco das Chagas Silva; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **Ensino Médio: história, mobilização, perspectivas.** Natal: IFRN, 2013. p. 207-222. Disponível em: <<http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/295>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

SILVA, Léa Pereira Lima de Oliveira e. **A Legislação educacional: estabelecendo diferenças entre a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus nº. 5.692/71 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96.** Dissertação (Mestrado). Piracicaba, 2007. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/EHMUVQIUUWSO.pdf>>. Acesso em: 14 mar.2016.

SILVA, Monica Ribeiro da. A política de integração curricular no âmbito do PROEJA: entre discursos, sujeitos e práticas. **Ensaio: aval.pol.públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 307-326, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a05v19n71.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

SILVA, Claudene Souza da. Estudo qualitativo sobre as mudanças que o ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio provocou nos trabalhos pedagógicos e metodológicos dos professores do ensino médio. **Revista Espaço do Currículo**, v. 4, p. 186-196, 2012. Disponível em: <<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/viewFile/245/212>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

SILVA, Suely dos Santos. **Educação de Jovens e Adultos: implicações da escolarização básica noturna e tardia.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)-Universidade Federal de Goiás, 2005. Disponível em: <<https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert-%20Suely%20dos%20Santos.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

SILVA, Maria Goretti da. **Pacto Nacional do Ensino Médio**: recontextualização do Ensino Médio Inovador na 12ª Diretoria Regional de Educação- Mossoró/RN. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)-Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: <[http://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-dissertacoes-concluidas/arquivos/0876maria\\_goretti\\_da\\_silva.pdf](http://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-dissertacoes-concluidas/arquivos/0876maria_goretti_da_silva.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2016.

SILVINO, Fernanda Cristina Soares. **Juventude e escola**: reflexões dos jovens em torno da relação professor e aluno. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-83UQJV/disserta...\\_1\\_.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-83UQJV/disserta..._1_.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 21 ago. 2014.

SOAGE, Ana. **La Teoría del Discurso de la Escuela de Essex en su contexto teórico**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid/Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación. 2006. p. 45-61. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/circulo/>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. Cadernos de pesquisa, n. 119, p. 175-190, jul. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>>. Acesso em: 18 ago.2014.

SOUSA, Sandra M. Zákia L.; OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. Ensino médio noturno: democratização e diversidade. **Educar**, Curitiba, n. 30, 2008. p. 53-72.

SOUSA, Sandra M. Zákia L.; LOPES, Valéria Virgínia. **Ensino médio noturno**: democratização e diversidade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

TIGRE, Maria das Graças do Espírito Santo. **Escola, juventude e violência: um estudo no ensino médio**. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação)-Universidade Federal de São Carlos, 2013. Disponível em: <[http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6591](http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6591)>. Acesso em: 13 abr. 2015.

TORRES, Julio Cesar; COSTA, Alessandra David Moreira da. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e a contextualização do mundo do trabalho. Estudos de sociologia, v. 12, p. 187-198, 2007. Disponível em: <<http://www2.fclar.unesp.br/possoc/estsoc23.php>>. Acesso em: 18 ago.2014

TURA, Maria de Lourdes Rangel; GARCIA, Maria Manuela Alves (Org.). **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

VIEIRA, Diana Sayao. **Educação de Jovens e Adultos e Pluralidade Cultural**: a realidade de um Colégio Supletivo de Ensino Médio. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial, out., 2005a Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a16.pdf>>. Acesso em: 31 jul.2014.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio no Ceará e suas contradições. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 124, p. 201-226, jan./abr. 2005b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a1035124.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 24-36, jan./abr., 2005c. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Breves anotações sobre a história do Ensino Médio no Brasil e a reforma dos anos de 1990. In: PUC/SP (Org.). **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Campinas: Autores Associados, 2005d. p. 3-15.