

DEMANDAS CURRICULARES E CONTINGÊNCIAS POLÍTICAS: a produção curricular para o ensino médio noturno no/do RN

Marcia Betania de Oliveira¹

Introdução

Neste trabalho, apresento partes do processo de constituição da política curricular do/para o ensino médio noturno no estado do Rio Grande do Norte. Descrevo, inicialmente, questões em torno da produção curricular para esse nível/turno de ensino no Brasil, por meio de relatórios produzidos pelo Ministério da Educação/MEC. Aponto possíveis tentativas de institucionalização dessas propostas para a elaboração de políticas curriculares para o ensino médio noturno, seja no âmbito nacional (SOUSA; OLIVEIRA; LOPES, 2006), seja no âmbito dos estados partícipes da referida investigação, como é o caso do RN (ALMEIDA, 2006).

Abordo em um segundo momento, demandas curriculares e contingências políticas do processo de discussões e de elaboração no documento Orientações Curriculares Ensino Médio Noturno (RIO GRANDE DO NORTE, 2009). Trata-se de uma proposta apresentada pela Secretaria de Estado da Educação (SEEC/RN), cujo processo, 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) e de onze escolas da rede estadual, dentre gestores, coordenadores pedagógicos, secretários de escola e professores.

Destaco dois movimentos norteadores dessa elaboração curricular: o primeiro, desencadeado a partir de reivindicações de uma escola específica do RN, e o outro, por meio do trabalho desenvolvido pela SUEM/SEEC/RN e pelas DIREDs, enquanto mediadoras na elaboração da política. Considero tais movimentos permeados de relações de poder, e por isso mesmo, passíveis de ter as suas ações analisadas como práticas articulatórias contingentes.

Definida pela própria SEEC como um diferencial² para esse nível/turno de ensino, com vistas a reduzir os índices de repetência e de abandono

¹ Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FE/UERN), doutoranda do PROPED/UERJ, sob a orientação de Alice Casimiro.

escolar, tal proposta é conhecida publicamente como Ensino Médio Noturno Diferenciado (EMND). Nessa proposta, cujo currículo apresenta sua especificidade de atender o trabalhador, o discurso do diferencial/diferenciado está marcado pela tentativa de projeção de uma identidade do aluno como trabalhador que estuda de noite.

Utilizo a Teoria do Discurso (TD) de Laclau e Mouffe (2001) para o entendimento da produção do currículo como uma luta política por significação, como disputas na produção de significados. Uma disputa que “não antecede a produção do currículo, mas é a própria produção do currículo” (LOPES, 2012, p. 11). Uma produção discursiva decorrente de um dado processo articulatório, no qual determinadas demandas sociais são inseridas e hibridizadas. Essa disputa não é restrita à escola, mas vincula-se a todo um processo social, nesse caso, seja na elaboração de documentos ditos oficiais, seja nas Diretorias de Educação, ou outros espaços que têm a escola como um lócus de poder importante, não limitado a ele.

Compreendo o currículo como política cultural, e a 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, p. 148). 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. Também como luta discursiva pela constituição de representações (Lopes, 2010). Uma formação discursiva, em que os sujeitos vão se constituindo por processos discursivos que tentam fixar determinados sentidos nas articulações estabelecidas e modificar as demandas, mesmos que estas existam a priori.

Concordo com Lopes que o entendimento da 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, o sujeito se constitui pelas demandas articuladas, por

² 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) 28 de novembro de 2012.

movimentos de reivindicações à ordem estabelecida (Laclau, 2013). “Como essa ordem não pode absorver completamente a demanda, ela não pode se constituir como uma totalidade coerente.” (Idem, 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, 2011, p.42). O processo de identificação dos sujeitos se dá à medida que algumas demandas ganham força e centralidade, lhes possibilitando a identificação uns com os outros, em aglutinações que se desenvolvem com vista ao atendimento de suas demandas diferenciais (Lopes; Macedo, 2011).

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 (garantindo a sua existência) e de impossibilidade da articulação (confrontando e bloqueando essa mesma articulação)” (LOPES, 2014, 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.” (grifos das autoras, LOPES; MACEDO, 2011, p. 229).

É no processo de articulação, nas práticas articulatórias, que as identidades são constituídas e que 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”.

1 A produção curricular para o ensino médio noturno no Brasil

A partir de dados de uma revisão de literatura (OLIVEIRA, 2015a) é possível afirmar que as raras produções que tratam sobre o ensino médio noturno no Brasil apontam para a ausência de políticas específicas para esse nível/turno de ensino, sejam de financiamento, curriculares, ou outras. E ainda para uma omissão de documentos oficiais (como é o caso das DCNEM) quanto ao caráter necessariamente diferenciado do noturno (Zibas, 2005), cuja “tentativa de ignorar o caráter predominantemente noturno das redes estaduais de ensino médio [...] vem a reboque do Plano Nacional de Educação/1997 que não previu aumento de vagas para matrículas no ensino noturno regular.” (ZIBAS, 2005, p. 1074).

No site do MEC, em uma busca³ por informações sobre propostas curriculares especificamente para esse nível/turno de ensino, foi possível constatar a inexistência, senão o silenciamento frente a tais políticas. Naquele contexto, o referido site disponibilizava apenas a publicação de dados/relatório de uma pesquisa nacional (SOUSA; OLIVEIRA; LOPES, 2006), desenvolvida pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), realizada entre os anos de 2003 a 2004⁴, e publicada no ano de 2006, intitulada Ensino Médio Noturno: registro e análise de experiências.

De acordo com o relatório, a pesquisa originou-se de demanda da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico do Ministério da Educação que 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.

Tal relatório apresenta dados descritivos e analíticos de propostas e práticas direcionadas a esse nível/turno de ensino, de levantamento e análise de experiências referentes aos cursos médios regulares noturnos (Zibas, 2005). Apresenta-se como parte das mudanças anunciadas pelo governo Lula

³ Por mim realizada em setembro de 2013 (<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comcontent&id=12583:ensino-medio&Itemid=859>)

⁴ 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.

frente às perspectivas do ensino médio a partir de 2003, cujo atendimento “não entrou na lista de prioridades do governo anterior”. Seu resultado final inclui uma série de recomendações, as quais abrem perspectivas para enfrentamento dos problemas do noturno (Zibas, 2005, p.1079).

Os dados servem/tem servido ao MEC 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 permitiu às 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 esse nível de ensino, contemplando as especificidades do noturno. Mesmo não se apresentando como definição e/ou pretensão de ser “a política” o relatório produzido acaba por influenciar os estados brasileiros, como é o caso do RN, a elaborar estratégias para o “enfrentamento” aos problemas por ela apontados.

Apesar de não poder afirmar a inexistência de políticas para esse nível/turno de ensino (principalmente nas escolas) e que sejam esses relatórios (produzidos pelo MEC) o princípio de uma política para o ensino médio, notadamente para o noturno, considero que os resultados ali destacados apresentam-se como parte da produção dessas políticas. Apontando para a necessidade da definição de uma identidade própria, instituindo simultaneamente, a homogeneidade e a heterogeneidade, em constante tensão. (LOPES; MACEDO, 2011).

Especificamente falando do relatório realizado no/sobre o RN⁵ (ALMEIDA, 2006), a pesquisa⁶ aponta a inexistência de normalização particular e própria para o ensino médio, diurno ou noturno no período de 1996 a 2003,

⁵ De acordo com o relatório nacional, a escolha pelo RN 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).

⁶ Realizada com dez escolas localizadas em área urbana, em municípios com diferentes perfis demográfico e econômico, tendo sido entrevistados, neste estudo, 1013 alunos, 110 professores, dez diretores e seis profissionais responsáveis pelo período noturno. (ALMEIDA, 2006).

no Conselho Estadual de Educação (CEE/RN), órgão regulamentador dos dispositivos legais da política educacional do RN.

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 Subcoordenadoria de Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos (SUEM/SECD/RN) informou que apesar da inexistência de políticas detalhadas especificamente para o ensino médio naquele contexto, várias ações vinham sendo desenvolvidas. Tais ações destacavam, dentre outras, a ampliação de metas como: a assistência aos municípios no âmbito do processo de transferência da rede de ensino fundamental para a dependência municipal; incorporação do ensino médio municipal pelo governo estadual; e a acentuada evolução do atendimento ao ensino médio (estadual) no período de 1995 a 2003. (ALMEIDA, 2006, p. 27)

Destacaram também que a política educacional para o ensino médio deveria considerar propostas educacionais específicas para o noturno, dentre elas: políticas de melhoria das condições de permanência dos alunos nas escolas, adaptação dos currículos à realidade dos estudantes do curso noturno; formação inicial e continuada dos professores; parceria ou convênios na rede 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, pp. 35-36).

Na perspectiva de uma proposta específica para esse nível/turno de ensino, 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, visando a implementação de um processo acadêmico flexível e dinâmico. 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).

São apontadas algumas recomendações, propostas e perspectivas para o ensino médio noturno no/do RN, as quais “estão centradas na ideia da

fixação de uma identidade própria para o noturno” (ALMEIDA, 2006, p. 70). Tais recomendações apresentam-se, na prática, como um conjunto de diretrizes interligadas, em dois níveis, considerados pelo 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. O segundo 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.

Essas proposições situam-se como alternativas para minimizar, ou mesmo superar diferenças de estruturas, condições e dinâmicas de trabalho nesse nível/turno de ensino. Por serem mais intensos que os do diurno, os problemas estruturais do ensino noturno permanecem, conforme apresentado no relatório em pauta, 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).

O fato de mobilizar equipes para um longo processo que vai desde a investigação (2003) até a edição e publicação “oficial”, (2006) do referido documento, com exposição de seus resultados no site oficial, pode indicar uma tentativa de institucionalização das proposições apontadas pelos relatórios do MEC, seja no âmbito nacional, seja no âmbito dos estados partícipes da referida investigação, como é o caso do RN. Tal “projeto de” tentativa de institucionalização (LOPES; MACEDO, 2011) vai ser possível “pela negociação de outras demandas (como no caso da proposta da SUEM/SEEC/RN, a ser citada mais à frente), não necessariamente sintonizadas com interesses [...] desse mesmo projeto” (p. 254). Lopes e Macedo evidenciam que no processo de institucionalização “são produzidos, então, diferentes projetos com princípios comuns mesclados a sentidos os mais diversos” (2011, p. 254).

Frente aos dados apresentados, considero haver traços de homogeneidade, também, nas proposições aqui 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. A tais traços vão sendo somados elementos da heterogeneidade própria da política local, dos embates discursivos dos atores sociais que lhes constituem.

2 Escolas, Diretorias Regionais e Secretaria de Educação: construindo sentidos para as políticas curriculares

Compreendo que discursos são produzidos⁷ nos movimentos entre as escolas, as DIREDs e a SEEC/RN, construindo sentidos para as políticas curriculares com as quais operam cotidianamente. Nessa perspectiva, destaco dois movimentos norteadores da temática. Um deles é o fato de que a elaboração da proposta (PROJETO NOVA ESCOLA, 2004), aqui entendida como política de currículo para o ensino médio noturno, foi desencadeada a partir de reivindicações de um grupo de professores e equipe gestora de uma escola específica, a “Escola Presidente”.

Tal situação evidencia, a princípio, certo descentramento estadocêntrico. 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 tenha sido coordenado, posteriormente, pela SUEM/SEEC/RN. Nesse ínterim, tal processo retorna às escolas, em cujos espaços, gestores, coordenadores escolares e professores são chamados a elaborar a proposta, em especial, esses últimos, tidos como principais responsáveis pelas mudanças a serem pretendidas.

O outro movimento se refere ao trabalho desenvolvido pela SUEM/SEEC/RN, e pelas DIREDs, enquanto mediadoras na elaboração da política, aqui entendidas como agências (consideradas)⁸ burocráticas, permeadas de relações de poder, e por isso mesmo, passíveis de ter as suas

⁷ Os discursos pedagógicos, o MEC, os discursos educacionais, inclusive, internacionais, os discursos do mercado, dentre outros, também produzem sentidos nas/das políticas.

⁸ Para essa discussão, ver 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, pp.51-67, Jul/Dez 2009.

ações analisadas como práticas articulatórias contingentes. Tais práticas se organizam em torno da luta pela hegemonia, como espaço político, conforme definido por Mouffe, que defende a indecidibilidade estrutural da sociedade e a necessidade de uma teoria da decisão a ser tomada nesse lugar indecidível. Ao mesmo tempo em que é elaborada, a proposta em pauta é vivenciada no interior das escolas partícipes do projeto. Escola, DIREDs e Secretaria de Educação: instâncias que caminham na busca da definição de rumos norteadores na elaboração de políticas curriculares.

Em estudo que suscita o debate teórico-metodológico em torno da burocracia atuante em órgãos públicos educacionais Macedo e Araújo (2009, p. 54) enfatizam a dimensão política e o caráter contingente que caracterizam muitas das decisões em matéria de política educacional (p. 61). As autoras se propõem a pensar as secretarias de educação como instituições de destaque para a produção da política curricular. Considerar tal espaço como de decisão política contrapõe-se à concepção corrente de que se trata de uma instância meramente burocrática. Na medida em que se adote 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.

Estas instâncias constituem o lócus coordenador de políticas educacionais (MACEDO; ARAÚJO, 2009, p.54), tanto em nível estadual como municipal, e são responsáveis pela gestão dos sistemas, o que implica a produção de diretrizes curriculares, de programas pedagógicos, de orientações para a prática docente. Observa-se que, mesmo quando os gestores atuam de forma pró-ativa no planejamento de políticas, é a burocracia quem detalha e coloca em prática os programas propostos. 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.

2.1 As reivindicações da escola Presidente⁹

⁹ Texto apresentado em OLIVEIRA, Marcia Betania de. **Políticas de currículo para o ensino médio noturno: a escola como espaço de reivindicações**. In: AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: MOVIMENTOS SÓCIAIS E EDUCAÇÃO. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii, 2015b.

O projeto-piloto autodenominado Projeto Nova Escola (2004) foi elaborado no ano de 2004 e encaminhado em 2005, à SUEM/SEEC/RN, pela Escola Presidente, situada no município de Assu/RN. Solicitava colaboração da SEEC para o enfrentamento das dificuldades então vivenciadas pelo ensino médio noturno, como o acelerado processo de queda no rendimento escolar, elevados índices de evasão e repetência (RIO GRANDE DO NORTE, 2007).

Por meio desse projeto a escola reivindicava da SEEC/RN tomada de decisões urgentes no sentido de oferecer aos jovens e adultos uma educação de qualidade (PROJETO NOVA ESCOLA, 2004, p. 6). Ele apresentava o esboço de um plano de trabalho sugerido para as três séries do ensino médio noturno, organizado em dois subitens: um que trata da redução do tempo presencial do aluno em sala de aula e outro que apresenta o currículo.

A redução do horário, visando a atender à grande maioria de alunos que não conseguia/consegue chegar à escola a tempo para o início das aulas, seria substituído por módulos de atividades vivenciais a serem acompanhadas pelos professores. Quanto ao currículo, o projeto propunha sua elaboração com base na LDB, considerando as competências estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e os objetivos propostos no projeto político pedagógico da escola. Nesse item específico, é possível perceber o poder do currículo escrito oficial sobre o cotidiano das escolas, legitimando suas propostas a partir da valorização da ideia de mudança nelas embutida (Lopes, 2002).

O “novo”, anunciado pela proposta se apresentava com a inserção dos componentes curriculares “Noção de empreendedorismo” e “Noções básicas de operações de microcomputadores”, considerados à época pelos professores daquela escola, como necessários à formação discente, dadas as exigências do mercado de trabalho de forma a oportunizar aos alunos o desenvolvimento de habilidades para lidar com tais exigências. As perspectivas de formação de um aluno empreendedor e que consegue dar conta, principalmente, do mundo tecnológico ganhou centralidade nessa proposta.

O diferenciado em nome da significação do aluno como trabalhador se construiu, na perspectiva desta proposta, por meio de reivindicações diversas como a da flexibilização do horário, da inserção de componentes curriculares que subtenham possibilidades para uma iniciação dos alunos ao mundo do trabalho e de conhecimento de tecnologias como o computador.

A elaboração do Projeto Nova Escola se deu em espaços de lutas e foi marcada por articulações diversas que vão para além da definição e seleção de conteúdos a serem trabalhados por professores e alunos. Na perspectiva de uma proposta curricular que desse conta do fracasso escolar, conforme apontado no referido documento: “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).

Tal fracasso evidencia o abismo entre o papel a ser desempenhado pela escola e o que o “povo” (seja a chamada sociedade civil seja a própria comunidade escolar) espera dela. Abre a possibilidade de que se constitua uma articulação tendo como exterior constitutivo a luta contra o fracasso. O que o povo espera é que a escola consiga promover um ensino “de qualidade” que promova a justiça social, como aquela capaz de lidar e resolver problemas específicos de uma determinada classe (nesse caso, os alunos trabalhadores), por meio de um ensino de qualidade que lhes “garanta” melhores perspectivas formativas. O qual parece estar sempre fora dos domínios da escola. (Oliveira, 2015b).

2.2 O papel da SUEM/SEEC/RN na elaboração da política

Nesse item, destaco o papel da SUEM/SEEC/RN como mobilizadora da constituição da política curricular, quanto à adequação e aos ajustes dos projetos já existentes para atender ao ensino noturno da rede estadual de ensino. Embora estudos (Bormann, 2012; 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)¹⁰, o Projeto Alvorada (2000) e o Programa de Desenvolvimento da Educação Básica (PRODEB, 2004), os quais não tinham, inicialmente, ações previstas para o ensino médio noturno.

De maneira geral, tais programas são precários e contingentes, apresentando processos de descontinuidade, sendo encerrados após quatro ou cinco anos de vigência, ficando a critério de cada estado dar continuidade ou não a eles. A chegada da proposta da Escola Presidente na SEEC/RN 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 por essa secretaria.

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)¹¹. 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). Tal ideia de intervenção resultou no desenho de um projeto inicial, elaborado pela equipe da SUEM/SEEC/RN, o qual foi apresentado não apenas àquela escola (Presidente), mas também a outras dez escolas, “que de forma similar apresentavam o problema de abandono escolar e repetência em níveis mais acentuados, um dos critérios adotados pela SUEM para inserir no projeto”. (BORMANN, 2012, p. 141).

Na ausência de um “modelo” a ser consultado/seguido, a equipe da SUEM/SEEC/RN enfrentou o desafio de construir a proposta em meio às dúvidas no que se refere ao “como” a proposta se concretizaria na prática. De acordo com Bormann (2012), naquele contexto as escolas foram convidadas a

¹⁰ O Promed e o Projeto Alvorada são programas apoiados pelo MEC. O Projeto Alvorada foi criado para atender o ensino médio nos municípios com menor índice de desenvolvimento humano (IDH) da região Nordeste, além de Rondônia, Roraima, Amapá e Tocantins, na região Norte. O Prodeb é um fundo emergencial criado em 2004 para apoiar o financiamento do ensino médio no Nordeste e no Pará. Em 2005, ele passou a abranger todos os estados brasileiros. (Disponível em [http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional/itemlist/tag/PROEP\(ProgramadeExpansoadaEducacaoProfissional\)](http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional/itemlist/tag/PROEP(ProgramadeExpansoadaEducacaoProfissional)); acesso em 20.11.2014).

¹¹ Disponível em <http://www.portaltransparencia.gov.br/convenios/consultam.asp?fcod=1761&fnome=NATAL&festado=rn&forgao=00&fconsulta=0>.

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 (Bormann, 2012).

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. (p. 144). No processo de adesão das escolas ao projeto houve a 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.

Durante o ano de 2006 foram realizadas várias ações para a construção da Proposta. Inicialmente, os técnicos da SUEM/SEEC/RN visitaram as escolas para apresentar o projeto para o Ensino Médio Noturno aos educadores das escolas então selecionadas, consolidando-se o processo de adesão 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, 2007, 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 (Bormann, 2012, p. 144-145).

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. A grande aposta da SUEM estava na elaboração de uma proposta construída na

coletividade por 220 educadores¹², 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.

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 quanto ao trabalho que seria desenvolvido. Nesse caso, para resgatar essa credibilidade junto aos educadores foi necessário “sair do discurso e concretizar a ação” (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, supracitado, 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.

Algumas considerações

Considero que a centralidade do discurso da necessária formação para o mundo do trabalho, premente nos documentos oficiais (como a LDBEN, os PCNEM, as DCNEM) fixa/tem fixado, provisória e contingencialmente, a tentativa de construção de uma identidade para o aluno do ensino médio noturno enquanto trabalhador. Há traços de homogeneidade e heterogeneidade projetados por um estudo realizado pelo MEC no âmbito nacional (Sousa; Oliveira; Lopes, 2006) e no âmbito do RN (Almeida, 2006).

¹² 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.

Compreendo que a necessidade de adequação e de ajustes nos programas já existentes para o ensino médio, na SUEM/SEEC/RN, no início dos anos 2000, foi “motivada” pela articulação desencadeada a partir da chegada da proposta da Escola Presidente. A elaboração da proposta que culminou nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (SEEC/RN) foi se constituindo em terrenos discursivos, precários e contingentes, incorporando demandas diferenciadas em nome da formação discente para o mundo do trabalho.

A política de currículo para esse nível de ensino no/do RN, em pauta, foi se dando na primeira década do século XXI pela articulação de demandas e de grupos em torno de posições que foram se hegemonizando, “vendidas” como se fossem de todas as escolas de ensino médio. Especificamente falando do Projeto Nova Escola, significantes como qualidade do ensino e justiça social se apresentaram como bandeiras de luta a serem defendidas pela escola, em uma perspectiva de que a qualidade pretendida seria capaz de minar todas as possibilidades (apontadas como) de fracasso escolar. Tais significantes, que constituem identificações políticas no campo da educação, acabaram por assim se constituir, privilegiadamente, naquele espaço escolar.

Considero, por fim que, por disponibilizar aportes teórico-metodológicos potentes para investigar políticas curriculares, a TD de Laclau e Mouffe (2001) é uma abordagem importante para a minha compreensão sobre contingências políticas no processo de elaboração dessa política específica para o ensino médio noturno, a qual se deu em um terreno de contestações, de lutas antagônicas e subjetivações políticas constituídas por discursos hegemônicos. As propostas desenvolvidas especificamente na escola em pauta e na SEEC/RN se constituem como produtoras de sentidos para as políticas curriculares de ensino médio no RN.

REFERÊNCIAS

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

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 de Doutorado em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012. Disponível em http://www.ppged.ufrn.br/arquivos/teses_dissertacoes/teses-2012mariaalietecavalcantebormann.pdf

LACLAU, Ernesto. MOUFFE, Chantal. **Hegemony and socialist strategy**. Londres, verso, 2001.

_____. **A razão populista**. Tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura. – São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. **A qualidade da escola pública: uma questão de currículo?**. In: Taborda, M.; Faria Filho, L.; Viana, F.; Fonseca, N.& Lages, R. (Org.). A qualidade da escola pública. 1ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. v. 1.

_____. **No habrá paz en la política**. Debates y Combates, v. 4, p. 1-25, 2014. (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, 2011.

_____. **Discurso e Representação na Política de Currículo: o caso do ensino médio (2003-2010)**, 2010.

_____. **Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização**. Educação & sociedade, Vol.23, n.80; (p. 386-400), 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12938.pdf>

_____. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

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, pp.51-67, Jul/Dez 2009.

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 (pp. 147-164).

MENDONÇA, Daniel de. **A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira.** Ciências Sociais Unisinos. Set./dez. ano/vol. 43, nº 003. São Leopoldo, 2007 (pp. 249-258).

OLIVEIRA, Marcia Betania de. **Ensino médio noturno – SEEC/RN: o que significa ser DIFERENCIADO?.** Exame de Qualificação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015a.

_____. **Políticas de currículo para o ensino médio noturno: a escola como espaço de reivindicações.** In: AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii, 2015b.

PROJETO NOVA ESCOLA. **Ação e Cidadania – Justiça e Igualdade de Oportunidade para Todos.** Escola Estadual Juscelino Kubitschek – Ensino Fundamental e Médio. Assu/RN, Jan.2004. (Documento digitado).

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação, Cultura e Desportos. **Orientações curriculares Ensino Médio Noturno.** Natal: Metropolitana Gráfica e Editora, 2009.

RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Alvorada II - Proposta de Melhoria do Ensino Médio Noturno** (Conv. 153/2001 – Replanejamento 2006). SEEC/CODESE/SUEM. Natal/RN, 2007 (documento digitado).

SOUSA, Sandra Zákia Lian. OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. LOPES, Valéria Virgínia. (coord. nacional). **Ensino médio noturno: democratização e diversidade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

ZIBAS, Dagmar M. L. **Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005 (pp. 1067-1086). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a16.pdf> (acesso em 31.07.14).