

# Un currículo “diferenciado” para el estudiante de bachillerato nocturno

## Um currículo “diferenciado” para o aluno do ensino médio noturno

### A “differentiated” curriculum for the night high school student

Marcia Betania de Oliveira<sup>1</sup>

#### Resumen

En este ámbito, abordamos la propuesta de la Escuela Secundaria Nocturna Diferenciada (SEEC/RN), como posibilidad de pensar las relaciones entre currículo y diferencias, en constantes disputas de sentido, en diferentes contextos. Destacamos procesos de producción de un currículo para la diferencia, centrado en el alumno (considerado trabajador) que estudia en el bachillerato nocturno. Problematicamos centralidades del “Emprendimiento”, en el Proyecto Escuela Nueva y de la “Formación para el trabajo”, como saberes considerados necesarios para la formación de los estudiantes, en este nivel/turno de enseñanza, dadas las exigencias del mercado laboral, a fin de brindar a los estudiantes con oportunidades para el desarrollo de habilidades y competencias para hacer frente a tales demandas. Apostamos por la Teoría del Discurso (DT) de Laclau y Mouffe como productiva en el análisis del discurso político y como potencial para comprender las políticas curriculares. Consideramos que el discurso curricular de lo diferencial/diferenciado de esta propuesta estuvo marcado por el intento de proyectar una identidad del estudiante, que estudia de noche, como trabajador; tal discurso a veces construye la idea de realidad, proyectando identidades, produciendo otros significados. Consideramos que las disciplinas referidas en el temario, como textos para ser leídos en el contexto escolar, por docentes, coordinadores pedagógicos y alumnos que han vivido la experiencia curricular del Liceo Nocturno Diferenciado/RN. Finalmente, destacamos la necesidad de pensar un currículo instituyente, acercando el currículo a la cultura y definiéndolo como enunciación.

**Palabras clave:** Escuela Secundaria Nocturna/RN; Currículo diferente; Estudiante que trabaja

#### Resumo

Neste escopo abordamos a proposta Ensino Médio Noturno Diferenciado (SEEC/RN), como possibilidade de pensarmos relações entre currículo e diferenças, em constantes disputas por significação, em distintos contextos. Destacamos processos

de produção de um currículo para a diferença, centrado no aluno (considerado trabalhador) que estuda no ensino médio noturno. Problematizamos centralidades de “Empreendedorismo”, no Projeto Nova Escola e de “Formação para o trabalho”, como conhecimentos considerados necessários à formação discente, desse nível/turno de ensino, dadas as exigências do mercado de trabalho, de forma a oportunizar aos alunos o desenvolvimento de habilidades e competências para lidar com tais exigências. Apostamos na Teoria do Discurso (TD) de Laclau e Mouffe como produtiva na análise do discurso das políticas e como potencial para a compreensão de políticas de currículo. Consideramos que o discurso curricular do diferencial/diferenciado dessa proposta foi marcado pela tentativa de projeção de uma identidade do aluno, que estuda no noturno, como trabalhador; tal discurso, por vezes, constrói a ideia de realidade, projetando identidades, produzindo sentidos outros. Consideramos que as referidas disciplinas em pauta, como textos a serem lidos no contexto escolar, por professores, coordenadores pedagógicos e alunos que vivenciaram a experiência curricular Ensino Médio Noturno Diferenciado/RN. Destacamos, por fim, a necessidade de pensarmos em um currículo instituinte, aproximando currículo de cultura e definindo-o como enunciação.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Noturno/RN; Currículo diferenciado; Aluno trabalhador

### **Abstract**

In this scope, we approach the Differentiated Night High School proposal (SEEC/RN), as a possibility to think about relationships between curriculum and differences, in constant disputes over meaning, in different contexts. We highlight production processes of a curriculum for difference, centered on the student (considered a worker) who studies at night high school. We problematize centralities of “Entrepreneurship”, in the New School Project and of “Training for work”, as knowledge considered necessary for student training, at this level/shift of teaching, given the demands of the labor market, in order to provide students with opportunities to development of skills and competencies to deal with such demands. We bet on Laclau and Mouffe’s Discourse Theory (DT) as productive in the analysis of policy discourse and as potential for understanding curriculum policies. We consider that the curricular discourse of the differential/differentiated of this proposal was marked by the attempt to project an identity of the student, who studies at night, as a worker; such discourse sometimes constructs the idea of reality, projecting identities, producing other meanings. We consider that the referred disciplines on the agenda, as texts to be read in the school context, by teachers, pedagogical coordinators and students who have experienced the curricular experience of Differentiated Night High School/RN. Finally, we highlight the need to think about an instituting curriculum, bringing the curriculum closer to culture and defining it as an enunciation.

**Keywords:** Night High School/RN; Different curriculum; Working student

## Introdução

Neste escopo<sup>2</sup>, apresentamos, inicialmente, a proposta Ensino Médio Noturno Diferenciado (SEEC/RN), como possibilidade de pensarmos relações entre currículo e diferenças, em constantes disputas por significação, em distintos contextos.

**Produzir um currículo para a diferença: o aluno (considerado trabalhador) que estuda no ensino médio noturno.** Nessa perspectiva, se constituiu uma política curricular do/para o ensino médio, voltado especificamente para o noturno, no estado do Rio Grande do Norte, a partir da elaboração do documento Orientações Curriculares Ensino Médio Noturno (Rio Grande do Norte, 2009). Tal política/proposta foi identificada como Ensino Médio Noturno Diferenciado, ou, como conhecido nas escolas, como, simplesmente, “Diferenciado”,

De acordo com Oliveira (2017), trata-se de uma proposta apresentada pela Secretaria de Estado da Educação (SEEC/RN), cujo processo inicial de produção curricular, vivenciado no período de 2005 a 2009, foi coordenado pela Sub coordenadoria de Ensino Médio, órgão constituinte da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Rio Grande do Norte (SUEM/SEEC/RN), com a participação de técnicos das Diretorias Regionais de Educação (DIRED) e de escolas da rede estadual, dentre gestores, coordenadores pedagógicos, secretários de escolas e professores.

Apontamos, ao longo deste texto, centralidade de “Empreendedorismo”, no Projeto Nova Escola e da disciplina “Formação para o trabalho”, inserida como parte da proposta Ensino Médio Noturno Diferenciado, em 2015, como conhecimentos considerados necessários à formação discente, desse nível/turno de ensino, dadas as exigências do mercado de trabalho, de forma a oportunizar aos alunos o desenvolvimento de habilidades e competências para lidar com tais exigências.

Pensar um currículo que atendesse necessidades específicas de estudantes do ensino médio noturno, enquanto trabalhadores, apontava, no Projeto Nova Escola, e na proposta Ensino Médio Noturno Diferenciado, para tentativas “[...] centradas na ideia da fixação de uma identidade própria para o noturno” (Almeida, 2006, p. 70).

Nessa perspectiva, assumimos a ideia de discurso para pensar relações entre currículo e formação para o trabalho como tentativa de fixar identidade de trabalhador para esse aluno. Apostamos na Teoria do Discurso (TD), de Laclau e Mouffe (2011), como produtiva na análise do discurso das políticas, e como potencial para a compreensão de políticas de currículo.

De acordo com Mendonça (2012, p. 205), 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.

Destacamos (OLIVEIRA, 2016) 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.

Como proposta de (re) leituras da TD aplicadas ao campo do currículo, utilizamos como referenciais básicos estudos de Lopes e Macedo (2011), Lopes (2012, 2015a, 2015b), por meio dos quais compreendemos currículo como produção cultural. Destacamos, por fim, a necessidade de pensarmos em um currículo instituinte, aproximando currículo de cultura e definindo-o como enunciação.

Organizamos o texto em cinco seções, a contar com esta parte introdutória. Na primeira, destacamos a centralidade do aluno do noturno considerado trabalhador no Projeto Nova Escola; na segunda, discutimos sobre identificações políticas na produção do currículo para a diferença. A terceira seção aborda o ensino médio noturno do RN, enquanto centralidade definida, currículo instituído, seguida da discussão sobre o que consideramos a (des) continuidade do ensino médio noturno diferenciado. Na quinta e última seção, apontamos, dentre elementos da reformulação do ensino médio potiguar, algumas considerações.

### **O aluno do noturno considerado trabalhador no Projeto Nova Escola**

A coordenação do processo de elaboração e publicação da proposta orientadora da política de currículo para o ensino médio noturno no Estado do Rio Grande do Norte se deu pela Sub coordenadoria de Ensino Médio, órgão constituinte da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Rio Grande do Norte (SUEM/SEEC/RN).

Entretanto, destacamos (Oliveira, 2016) que ela foi desencadeada a partir de um projeto-piloto elaborado por uma escola localizada no interior do RN, aqui nomeada de Escola Presidente, 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, 2007, p. 44).

O referido projeto apresentava uma proposta baseada naquilo que os professores consideravam uma série de mudanças para o ensino médio noturno daquela escola, 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).

Nesse documento, é chamada a atenção para a necessidade “[...] 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” (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 nas três séries do ensino médio noturno.

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 que se definia como currículo. Para atender à grande maioria de alunos que não conseguia chegar à escola às 19:00, visto que chegavam tarde de seus empregos, 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” (Projeto Nova Escola, 2004, p. 13).

Conforme apontado no referido projeto, o currículo deveria ser elaborado com base na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), tendo seus conteúdos programáticos planejados junto com a coordenação pedagógica da escola e com os professores. Também considerava a importância das competências estabelecidas nos PCNEM para a formação dos alunos e os objetivos propostos no projeto político pedagógico da escola. Aqui nos interessa destacar que, embora apresentando uma proposta que se propunha de caráter diferenciado, naquele contexto, os PCNEM eram 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.

Lopes 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 pretendia diferenciada, e o fez tendo os PCNEM como única fonte para sua organização curricular, a Escola Presidente 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 ganharam centralidade no Projeto Nova Escola. Destacamos aqui, a influência do Programa Despertar, desenvolvido em parceria com a SEEC/RN e o SEBRAE/RN, em especial durante a década de 2000, em muitas outras escolas estaduais que ofertavam/ofertam o ensino médio potiguar.

A Escola Presidente 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 diferenciado em nome da significação do aluno como trabalhador se construiu, na perspectiva do Projeto Nova Escola, 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 hechecimento 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.

Também, 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.

Paralelo à tentativa de significações do estudante como trabalhador parecia 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.

## Identificações políticas na produção do currículo para a diferença

Consideramos que essa disputa pela diferença é a própria produção do currículo (Lopes, 2012, 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 conhecimentos mas também de valores, atitudes, atendimento a fins sociais, controle) são inseridas e hibridizadas.

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 (Oliveira, 2016).

Nessa perspectiva, o Projeto Nova Escola, em pauta, quando enviado à SEEC/RN, 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, como citado em 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 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 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.

Compreendemos (Oliveira, 2016) que 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 via 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 Presidente, 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 para o aluno do noturno; com isso reinando a paz pretendida, a ausência de conflitos, eliminando possibilidades de outros interesses, outras disputas.

Assim, fracasso e qualidade acabaram 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.

Oliveira (2016) destaca que, 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.

Destacamos (Oliveira, 2016) que as solicitações feitas pela Escola Presidente à SUEM/SEEC/RN, por meio do Projeto Nova Escola, naquele contexto, 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.

As múltiplas diferenças que então se produziam se equivaliam (não por característica comum), do ponto de vista de uma positividade, de uma essência, parecendo apontar que 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 atendesse 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.

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.

Destacamos como produtivo, para as discussões em torno dessa política curricular, o fato de os atores sociais da Escola Presidente desencadearem um processo de reivindicar à SUEM/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 daquela 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 propôs uma redefinição da lógica curricular, ainda que posteriormente viesse a ser modificada pela equipe da SUEM/SEEC/RN, seja na medida em que passou a ser discutida por outros atores sociais (diretores e professores de escolas de ensino médio noturno, chamados a discutirem a proposta), seja na medida de tantas outras mudanças, como aquelas promovidas pelas traduções realizadas por esses mesmo atores sociais.

Para a Escola Presidente, a educação de qualidade pretendida, que viesse a atender às necessidades impostas aos seus alunos do noturno, 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.

### **Ensino médio noturno do RN: centralidade definida, currículo instituído**

Nesse item, destacamos que, paralela à discussão desencadeada na Escola Presidente, havia uma pesquisa em curso<sup>3</sup>, realizada pelo Ministério da Educação, no/sobre o RN (Almeida, 2006, p.13), caracterizada 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.

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), 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 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).

Dentre as recomendações dessa pesquisa (Almeida, 2006), estão 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: 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).

Aqui, destacamos 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.

Embora estudos 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, os quais não tinham, inicialmente, ações previstas para o ensino médio noturno.

Apontamos (Oliveira, 2016) que, em 2005, a chegada do ofício da Escola Presidente na SEEC/RN levou a SUEM a acelerar o que já vinha sendo discutido no setor, visto que 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” (Oliveira, 2016, p.177).

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. 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) foram chamados a reelaborarem a proposta em curso.

Compreendemos que essa situação aponta, a princípio, certo descentramento<sup>4</sup> estadocêntrico. Por meio desse movimento, é confrontada a ideia inicial de origem da produção dessa política curricular no governo do RN, ainda que o processo de discussão e de elaboração da proposta (Rio Grande do Norte, 2009) tenha sido coordenado, posteriormente, pela SUEM/SEEC/RN.

Nossa investigação aponta que o documento “Orientações Curriculares Ensino

Médio Noturno” foi publicado em 2009 (Rio Grande do Norte, 2009) em uma tentativa de “traduzir” a proposta então discutida durante os anos de 2005 a 2008. Esse documento assim define “em que consiste o diferencial da proposta” para atender necessidades do aluno trabalhador: “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]”, destacando que “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).

A reestruturação do/para o ensino médio noturno do RN se deu com a 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 2015, para todas as escolas que ofertassem ensino médio noturno. Assim como essa disciplina, a SEEC/RN universalizou a oferta do programa ensino médio noturno para todas as escolas.

Vale salientar que, nessa proposta de redesenho curricular, a carga horária das disciplinas de língua portuguesa e matemática foi reformulada ao menos três vezes desde o processo de discussão e implantação da proposta para o ensino médio noturno diferenciado. Isso gerou discussões, na medida em que se considera que essas duas áreas devem ser privilegiadas em especial quando da preparação dos alunos para vestibular/ENEM.

Assim, consideramos que na referida proposta que se define diferenciada<sup>5</sup> as decisões curriculares são norteadas pela tentativa de fixação da identidade do aluno que cursa o ensino médio noturno como trabalhador. Consideramos que essa proposta curricular tende a regular os alunos/sujeitos (e por sua vez as práticas pedagógicas) lhes definindo um lugar no mundo simbólico; negando a pluralidade das identidades, renunciando a outras possibilidades de ser desses sujeitos (Lopes & Macedo, 2011).

Apontar uma única proposta como possibilidade de formação dos alunos do ensino médio noturno do RN, e por sua vez, 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.

Nessa perspectiva, consideramos as disciplinas até aqui destacadas como textos a serem lidos no contexto escolar, por professores, coordenadores pedagógicos e alunos que vivenciam a experiência curricular Ensino Médio Noturno Diferenciado/RN. 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, excluindo outras tantas opções passíveis de serem enunciadas.

### **Da (des) continuidade do ensino médio noturno diferenciado**

Destacamos (Oliveira, 2016) que o processo formativo docente proposto pelo Ensino Médio Noturno Diferenciado parou após os primeiros três anos de efervescência, de 2007 a 2009, e que houve uma queda significativa quanto ao acompanhamento do projeto Noturno Diferenciado, nas escolas, a partir de 2010, pelas equipes das Dired e da SEEC/RN.

Com a chegada do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971/2009 (BRASIL, 2009), como uma estratégia do Governo Federal para induzir ao redesenho dos currículos desse nível de ensino, a SEEC/RN<sup>13</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 (Oliveira, 2016).

A adesão das escolas do RN ao referido Programa garantia apoio técnico e financeiro para a elaboração e o desenvolvimento de projetos de redesenho curricular das escolas. Entretanto, foi possível perceber que, quando ofertado paralelamente à proposta do ensino médio noturno diferenciado, o ProEMI gerou, senão constrangimentos, reconfigurações na condução do ensino médio nas escolas, em especial no noturno. A compreensão de tais reconfigurações possibilita entender, para além da precariedade das políticas curriculares, o currículo instituinte por meio das ações desenvolvidas nas escolas (Oliveira, 2016)

Em 2015, a SEEC/RN publicou a cartilha **Orientações curriculares Ensino Médio Noturno** (Rio Grande do Norte, 2015), (aqui entendida como parte da proposta curricular) considerada como referência da proposta contida nas supracitadas Orientações Curriculares, a qual se configura como um guia prático que tenta simplificar o que está posto (Rio Grande do Norte, 2015).

O componente curricular “Formação para o Trabalho” (nomeada pelos professores

como FpT), até então inexistente na proposta curricular em pauta, passou a ser ofertado em duas aulas semanais, presente em dois blocos<sup>7</sup> de aulas, devendo ser ministrada, a priori, por professores licenciados em Filosofia e em Sociologia.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2012), o trabalho é tido como “Princípio Educativo e atividade intelectual. Também, como um processo histórico de produção científica e tecnológica. Ao ser assim classificado, conforme previsto também na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 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.

Entendemos que a inserção da Formação para o Trabalho enquanto disciplina, assume centralidade na referida proposta curricular que se pretende diferenciada, tornando o caráter híbrido da proposta<sup>8</sup>.

Esse componente é visto na organização do currículo como capaz de se articular com os demais que são constitutivos da estrutura curricular desse nível de ensino, como ciência, cultura e tecnologia, já definidos nas DCNEM (Rio Grande do Norte, 2015). 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 pudessem proporcionar ao estudante trabalhador acesso ao mundo do trabalho, e ao universo da cidadania (Rio Grande do Norte, 2015).

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: o antes e o agora, a era do computador; internet na sociedade contemporânea e na escola; as exigências do mundo do trabalho e a escola; a globalização: emprego e desemprego.

A cartilha então publicada (Rio Grande do Norte, 2015, p.25) aponta orientações para o planejamento articulado entre o Plano de Metas e Plano de Ensino na escola do EMN, a serem organizadas em quatro fases. Para o cumprimento da primeira delas, a escola deveria fazer um diagnóstico do perfil do trabalhador estudante no Ensino Médio Noturno em cada contexto; na segunda fase deveria 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 feito.

No planejamento de Ensino Anual, que se apresentava como terceira fase, a equipe pedagógica tinha 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) definia o currículo orientador anual. Isso se dava a partir de eixos temáticos integradores organizados no projeto interdisciplinar propostos em estratégias metodológicas por áreas do conhecimento/disciplinas presenciais e vivenciais.

Por fim, para a concretização da última fase a escola deveria 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 dava 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, a qual pode ser identificada como uma perspectiva instrumental do conhecimento (Lopes & Macedo, 2011), é possível perceber a 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 Formação para o trabalho 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 perceber que nas orientações contidas na cartilha opera-se com os significantes “formação para o trabalho e aluno trabalhador” como sendo absolutos e universais. O “currículo” tende a resumir-se a essa disciplina (e em seus conteúdos/suas temáticas, naturalizando-os), parecendo pressupor um consenso de que é a única válida e legítima de ser ensinada para a pretensa formação de alunos do ensino médio noturno, então considerados trabalhadores.

Concordamos 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).

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.

### **Na reformulação do ensino médio potiguar, algumas considerações**

Como parte de conclusão deste escopo, destacamos a seguir o que consideramos silenciamentos do ensino médio noturno na reformulação do ensino médio potiguar, na última década.

No ano de 2021, a SEEC/RN publicou o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar (Rio Grande do Norte, 2021), como resultado de discussões, estudos, intercâmbios de experiências, reflexões acerca do currículo e da prática docente,

consolidando as orientações curriculares para a Educação Básica, articulando-se com o Documento Curricular das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovado por meio da Resolução n° 102/2018-CEE/RN (Rio Grande do Norte, 2021).

Com a mobilização nacional em meio ao processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), iniciado em 2016, e a Reforma do Ensino Médio (Lei n° 13.415/2017), em 2017, o processo de elaboração desse Referencial específico para o Ensino Médio, decorreu da articulação da Subcoordenadoria de Ensino Médio (SUEM/SEEC) com as Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIRECs), na promoção de seminários com a participação de professores e de outros profissionais da educação, bem como de especialistas contratados por meio do Projeto Governo Cidadão para contribuições ao Documento Curricular.

Destacamos que “o noturno” perde força nessa discussão. A tentativa de projeção desse turno, com fixação de identidade do aluno trabalhador caiu por terra nessa proposta.

Em busca simples, realizada nesse referencial, por meio do dispositivo de teclas Ctrl ‘F’ (para textos em pdf), a palavra “noturno” aparece três vezes, sendo que duas delas se referem especificamente ao turno, destacando que, para as escolas com oferta nesse nível/turno, parte das unidades curriculares dos Itinerários Formativos deverá ser realizada por meio de atividades não-presenciais, nas formas síncronas e assíncronas (Rio Grande do Norte, 2021).

Na mesma busca, não encontramos qualquer referência à “formação para o trabalho”. Entretanto, o significante “Empreendedorismo” ganha destaque, com 14 referências, em especial, como eixo estruturante, requisitado como habilidade dos itinerários formativos associados seja às competências gerais da BNCC seja às áreas de conhecimento por ela definidas. Nesse contexto, “mundo do trabalho” aparece 58 vezes, também associada à ideia da necessária formação de habilidades e competências que possibilitem ao aluno a esse mundo.

Ao longo das leituras aqui apontadas é possível destacar que: trabalho ganha centralidade no currículo do ensino médio; conhecimento assume centralidade no currículo; organização curricular ganha centralidade na ideia de mudanças necessárias no ensino e no currículo. Compreendemos os sentidos que cada centralidade articula como uma luta pela significação do currículo.

É possível identificar que tais centramentos 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.

Protagonismo juvenil, projeto de vida, itinerários formativos, trilhas de aprofundamento ganham espaços enquanto propostas para o ensino médio. São “o discurso” do momento. Discursos hegemônicos nas políticas de currículo, que



caracterizam o caráter híbrido das políticas. É possível afirmar que as políticas então destacadas foram/são construídas tendo por propósito fixações identitárias e constantes tentativas de produção de um centro.

Tais abordagens se apresentam na perspectiva de identidades a serem construídas por meio de parâmetros, diretrizes, orientações, programas, pactos, reformas. Vale considerar, entretanto, que para a projeção de tais identidades há simultaneamente novas leituras, marcadas pelo diferir, por hibridizações de sentidos. Termos como “inovador”, “diferenciado”, “redesenho”, “protagonismo”, dentre outros, não significam em si senão pela diferença em relação a outros termos que lhes servem de contraponto.

Consideramos, nessa lógica, que o nível médio, como parte da educação básica, 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.

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, 2011). 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 significante vazio, como 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 precondição 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.

## Referências

- Almeida, M. D., Coutinho, A. F., Souza, A. L. L., Guedes, G. A. B., Guedes, G. B., Almeida, G. P., Almeida, M. C. D., Lins, N. M., & Silva, V. M. C. (Coord.). (2006). *Ensino médio noturno no Rio Grande do Norte: democratização e diversidade*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Bormann, M. A. C. (2012). *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, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório Institucional da UFRN. <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22813?mode=full>
- Brasil. *Lei 13005, de 25 de junho de 2014* (Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências). Presidência da República. Casa Civil. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)
- Brasil. *Resolução CEB nº 002, de 30/01/2012* (Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf)
- Laclau, E. (2013). *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2011). *Hegemonia y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia* (3ª Ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lopes, A. C. (2005). Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In A. C. Lopes & D. Mendonça. *A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas* (pp. 117-147). São Paulo: Annablume.
- Lopes, A. C. (2008). *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Lopes, A. C. (2012). A qualidade da escola pública: uma questão de currículo?. In F. Silva, L. M. Faria Filho, M. A. T. Oliveira, N. M. L. Fonseca, & R. C. L. Lages (Orgs.). *A qualidade da escola pública* (pp. 9-25, 1. ed.). Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Lopes, A. C. (2016). Por um currículo sem fundamento. *Linhas Críticas*, 21(45), 445-466. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez.
- Mendonça, D. (2012). Antagonismo como identificação política. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, 9(1), 205-228.
- Oliveira, M. B. (2016). *Ensino médio noturno na região Assu-Mossoró (RN): o que significa ser diferenciado?*. [Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].
- Oliveira, M. B. (2017). Demandas curriculares e contingências políticas: a produção curricular para o ensino médio noturno no/do RN. In L. G. T. Silva, G. B. Coelho, E. G. Costa, & F. C. Freitas. *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: a obra de Ernesto Laclau a partir de abordagens empíricas e teóricas* (pp. 177 - 192). Curitiba: CRV.
- Projeto Nova Escola. (2004). *Ação e Cidadania: Justiça e Igualdade de Oportunidade para Todos - Escola Estadual Juscelino Kubitschek – Ensino Fundamental e Médio*. Assu. Rio Grande do Norte. (2007). *Projeto Alvorada II - Proposta de Melhoria do Ensino Médio Noturno* (Convênio 153/2001 – Replanejamento 2006). Natal.
- Rio Grande do Norte. (2009). *Orientações curriculares Ensino Médio Noturno*. Natal:

Um currículo “diferenciado” para o aluno do ensino médio noturno

Metropolitana Gráfica e Editora .

Rio Grande do Norte. (2012). *Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar*. Natal: Secretaria de Educação, Cultura e Desportos.

Rio Grande do Norte. (2015). *Orientações curriculares Ensino Médio Noturno*. Natal: Secretaria de Educação, Cultura e Desportos. <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/doc/DOC00000000053804.PDF>.

## Notas

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, lotada no Departamento de Educação da Faculdade de Educação (Campus Central). Doutora em Educação (2013-2016) pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). Participou do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior, financiado pela CAPES (PDSE/CAPES), na Universidade do Porto/UP/PT (setembro a dezembro de 2014). Credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (POSEDUC/FE/UERN). Membro do Grupo de Pesquisa Contexto e Educação/CNPq. Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2008/2010). Graduada em PEDAGOGIA pela UERN (1991-1996) e Especialista em Educação, com Área Temática em Alfabetização, nesta mesma IES (1996 a 1999 ). Associada na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); membro da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, Processos de alfabetização e em Formação Docente, discutindo sobre políticas de currículo, saberes docentes, práticas pedagógicas, didática. E-mail: [marciabetaniauern@gmail.com](mailto:marciabetaniauern@gmail.com). Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7881-1565>.

<sup>2</sup> Texto recortado da tese “Ensino médio noturno na região Assu-Mossoró (RN): o que significa ser diferenciado?” (Oliveira, 2016), atualizado para este escopo.

<sup>3</sup> Realizada com dez escolas 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>4</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. [...] É conceber que todo centro é instável e fugidio; sujeito à disputa, no tempo e no espaço”.

<sup>5</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) 28 de novembro de 2012.

<sup>6</sup> Disponível em <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/doc/DOC00000000053800.PDF>.

Acesso em: 28 mar. 2016.

<sup>7</sup> Na organização curricular do EMND/RN, a distribuição da carga horária do professor é a seguinte: 30 horas / semanais e 06 horas – atividades; aulas de 90 minutos (que equivalem a 02 aulas de 45 minutos) sem intervalo totalizando 03 horas diárias.

<sup>8</sup> Sobre o hibridismo/recontextualização, ver Lopes (2008).