

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

LAFRANCKIA SARAIVA PAZ DE SOUZA

**O ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO EM MANAUS: indicadores do rendimento
escolar**

JUIZ DE FORA

2016

LAFRANCKIA SARAIVA PAZ DE SOUZA

**O ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO EM MANAUS: indicadores do rendimento
escolar**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à conclusão do Mestrado Profissional em
Gestão e Avaliação da Educação Pública, da
Faculdade de Educação, Universidade Federal
de Juiz de Fora.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert

JUIZ DE FORA

2016

LAFRANCKIA SARAIVA PAZ DE SOUZA

**O ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO EM MANAUS: INDICADORES DO
RENDIMENTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em: ____/____/____

Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert (Orientador)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Membro da banca

Membro da banca

À minha família, Pedro Souza, Quéren Hapuque e Quélia Karoline, aos meus pais, Luiz Paz e Francisca Saraiva, e ao meu Deus que me concedeu vida e sabedoria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus, meu criador, meu sustentador que renovou sua graça e misericórdia a cada manhã me dando força para prosseguir.

Ao meu eterno amor Pedro Souza que soube me entender nos momentos difíceis, que renunciou sua vida em prol de viver a minha, que cuidou de nossas filhas nas minhas ausências e que não me deixou desistir.

À minha filha Quéren Hapuque por entender os dias que não pude estar com ela para lhe dar carinho e atenção e os dias que estive distante no período presencial.

À minha ajudadora, minha mãe Francisca Saraiva, que sempre me motivou e me auxiliou nos momentos difíceis. Ao meu pai pelo apoio com minha filha.

Em especial aos meus assistentes de orientação Priscila Campos Cunha e Wallace Andrioli Guedes, vocês foram mais do que assistentes, foram meus orientadores, souberam conduzir todo o processo de escrita com sabedoria, destreza e dedicação.

Ao professor Dr. Luiz Flávio Neubert pela condução desta pesquisa.

Aos amigos, Professor PhD. João Bosco Ladislau, professora Msc. Hadaquel Alcântara, professor Msc Alexandre Aguiar, Professor Marcelo dos Santos Chaves e professora Maria Goreth Gadelha por me auxiliarem na escrita, na tradução e na revisão da dissertação.

À SEDUC por oportunizar a concretização de um sonho, ser mestra.

Aos gestores e pedagogos das escolas pesquisadas por disporem de tempo para as entrevistas.

À equipe de supervisores do Ensino Médio da CDE02, em especial a Luciana Lemos, Rute Oliveira e Sabrina Prado, pelo empenho em me ajudar e escrever os relatórios de supervisão.

E, por último, a todos eles, meus colegas do mestrado, amigos, ajudadores, parceiros, guerreiros e vitoriosos que como eu não desistiram, renunciaram famílias e amigos para estudar pelas madrugadas, que como eu lutaram e batalharam para a concretização deste mestrado. Foram momentos de alegria, tristeza e angústias que vivemos juntos, mas no fim vencemos. De todo coração externo meus agradecimentos.

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.”

Cora Coralina (2008)

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), apresenta em seu conteúdo uma análise dos indicadores de rendimento escolar do Ensino Médio Noturno das Escolas Estaduais da Coordenadoria Distrital de Educação 02 (CDE02) de Manaus. O texto está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo descrevemos o caso de gestão estudado, subsidiando a escrita com textos que abordam contextos sócio-políticos e expressam a forma de organização atual do Ensino Médio, como um todo, e do Ensino Médio Noturno, em particular. Evidenciamos também, no capítulo 1, através dos dados do rendimento escolar, os resultados de aprendizagem das Escolas de Ensino Médio da CDE02. No segundo capítulo expomos os quatro eixos que integraram a pesquisa, gestão escolar, docência, organização curricular, fluxo e distorção idade/série, dialogando com os autores do ramo educacional que trouxeram fundamento teórico tais como: Luck (2009) e Machado (2011). Togni e Carvalho (2007) e Hagemeyer (2004). Tavares (2014). Por meio do estudo dos eixos foi possível identificar a importância de um gerenciamento participativo para a integração do aluno, a influência da docência na motivação e aprendizagem do educando, a necessidade de uma organização curricular mais próxima da realidade do educando e os percalços de um fluxo escolar interrompido. A metodologia de natureza qualitativa e o instrumento de coleta de dados, entrevista semiestruturada, realizado com a equipe gestora, a análise de dados secundários e documental integram o capítulo 2. No terceiro e último capítulo propomos ações de melhoria descritas no Plano de Ação Educacional parametrizadas pelos resultados encontrados na pesquisa. Os resultados apontam que, é preciso saber lidar com as diferenças e lacunas de aprendizagem do educando para a permanência do mesmo. O docente ainda é referência para o estudante do Ensino Médio, a relação entre educando e professor interfere no seu aprendizado e desempenho. A escola precisa proporcionar um espaço educativo que amplie a aprendizagem por meio da articulação do ensino dos componentes curriculares das áreas afins em prol de garantir não somente o acesso, mas o sucesso e permanência do educando. A expansão das matrículas não garante a permanência nem a conclusão dos estudos por parte do estudante apesar da igualdade de condições de acesso, para que haja equidade de permanência é necessário que o estudante do Ensino Médio Noturno tenha oportunidade igual para concluir seus estudos no tempo certo.

Palavras-Chave: Ensino Médio Noturno. Rendimento Escolar. Distorção idade/série.

ABSTRACT

This dissertation, developed within Professional Master in Management and Education Assessment (PPGP) of the Public Policy Center and Education Assessment of the Juiz de Fora Federal University (CAEd/UFJF), presents in its content an analysis of the High School income indicators for the night shift of the State school of Coodenadoria Distrital da Educação 02 (CDE02) in Manaus. The text is organized in three chapters. In the first chapter we describe the case of studied management, subdividing the writing with texts that approach contexts political-partner and express the way of current organization of the High School, as a whole, and the High School night shift, in private. We also evidence, in the chapter 1, through the school performances data, the results of the learning in High School levels of CDE02. In the chapter 2 we expose four axis that integrate the research, school management, teaching, curricular organization, flow and age distortion/grade, dialoguing with the writes of the education career who brought theoretical foundation such as: Luck (2009) and Machado (2011). Togni and Carvalho (2007) and Hagemeyer (2004). Tavares (2014). By means of study it was possible to identify the importance of the participatory management for the integration for the student's integration, the influence of teaching in the motivation and the student's learning process, the need of a curricular organization closer to the reality of the student and the mishaps of a school flow interrupted. In the third chapter we suggest improvement actions described in the educational action plan parameterized by the results achieved in the research. The results aim that, it's necessary to know how to deal with differences and gaps of the student's learning himself. The teacher is still a reference for the high school student, the relation between the student and the teacher. The school needs to provide an educational environment that enlarges the learning by means of articulation of the curricular components of the related area so that it can guarantee not only access, but the success and permanence of the student. The expansion of registrations does not guarantee the permanence neither the conclusion of the studies by the students, although the equality of access conditions, so that there is equity of permanence is necessary that the night high school student has the same opportunity to accomplish his or her studies in time.

Keywords: Secondary Level Education of the night shift, School Performance and Distortion Age/Grade.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Taxa de distorção idade/série do Ensino Médio no Brasil e no Amazonas	27
Gráfico 2	Taxas de rendimento do Ensino Médio no Brasil e no Amazonas	28
Gráfico 3	Dados do rendimento dos turnos diurno e noturno de 2012	40
Gráfico 4	Dados do rendimento dos turnos diurno e noturno de 2013	40
Gráfico 5	Dados do rendimento dos turnos diurno e noturno de 2014	41
Gráfico 6	Resultado final do rendimento escolar de 2012 - 2014 da Escola A	42
Gráfico 7	Resultado final do rendimento escolar de 2012 - 2014 da Escola B	43
Gráfico 8	Resultado final do rendimento escolar de 2012 - 2014 da Escola C	44
Gráfico 9	Resultado final do rendimento escolar de 2012 - 2014 da Escola D	45
Gráfico 10	Resultado final do rendimento escolar de 2012 - 2014 da Escola E	46
Gráfico 11	Resultado final do rendimento escolar de 2012 - 2014 da Escola F	47
Gráfico 12	Resultado final do rendimento escolar de 2012 - 2014 da Escola G	48
Gráfico 13	Resultado final do rendimento escolar de 2012 - 2014 da Escola H	49

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Dados Educacionais Brasil/Amazonas	26
Tabela 02	Escolas Noturnas de Ensino Médio – CDE 02	38
Tabela 03	Taxas de distorção idade/série	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Identificação dos profissionais entrevistados	80
Quadro 02	Fragmentos das respostas da categoria gestão escolar: principais dificuldades	82
Quadro 03	Fragmentos das respostas da categoria gestão escolar: rendimento e frequência	83
Quadro 04	Fragmentos das respostas da categoria docência: planejamento e metodologia	86
Quadro 05	Fragmentos das respostas da categoria docência: características do professor	89
Quadro 06	Fragmentos das respostas da categoria organização curricular	91
Quadro 07	Fragmentos das respostas da categoria fluxo e distorção idade/série	95
Quadro 08	Comparativo dos dados estatísticos versus entrevistas	96
Quadro 09	Fragmentos das respostas da categoria percepções acerca do aluno na perspectiva da gestão escolar	99
Quadro 10	Fragmentos das respostas da categoria sugestões de melhoria	101
Quadro 11	Plano de Ação para diagnosticar o estudante do turno noturno	107
Quadro 12	Plano de Ação para estimular/motivar a permanência do estudante da 1ª série	108
Quadro 13	Plano de Ação com uma nova forma de atendimento ao educando	110
Quadro 14	Plano de Ação para oferecer acompanhamento multidisciplinar ao estudante infrequente e de baixo rendimento	111
Quadro 15	Plano de Ação para instituir a função de professor-auxiliador de turma	113
Quadro 16	Plano de Ação para oferecer cursos de formação profissional aos alunos com melhor rendimento e frequência	114
Quadro 17	Plano de Ação para uso dos espaços pedagógicos	115
Quadro 18	Plano de Ação para formação docente	117
Quadro 19	Plano de Ação para reescrever a normativa da lotação	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APMC	Associação de Pais, Mestres e Comunitários
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CDE02	Coordenadoria Distrital de Educação 02
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DEPPE	Departamento de Políticas e Programas Educacionais
EE	Escola Estadual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEJA	Gerência de Educação de Jovens e Adultos
GEM	Gerência de Ensino Médio
G1	Gestor da escola A
G2	Gestor da escola B
G3	Gestor da escola C
G4	Gestor da escola D
G5	Gestor da escola E
G6	Gestor da escola F
G7	Gestor da escola G
G8	Gestor da escola H
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública

PROMED	Programa de Melhoria do Ensino Médio
P1	Pedagogo da escola A
P2	Pedagogo da escola C
P3	Pedagogo da escola D
P4	Pedagogo da escola E
P5	Pedagogo da escola F
P6	Pedagogo da escola H
REM	Reinventando o Ensino Médio
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SIGEAM	Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas
SIGEAM/WEB	Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas Online
SP01	Supervisora Pedagógica 01
SP02	Supervisora Pedagógica 02
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizations (Organização, Cultural, Científica e Educacional das Nações Unidas)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. O ENSINO MÉDIO NOTURNO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA COORDENADORIA DISTRITAL DE EDUCAÇÃO 02 EM MANAUS	19
1.1 Políticas Nacionais para o Ensino Médio: o que diz a legislação	19
1.1.1 O que propõe para o Ensino Médio a Base Nacional Comum Curricular	22
1.2 O Contexto do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Amazonas.	25
1.2.1 O Ensino Médio Noturno	29
1.2.2 O Estudante do turno Noturno	32
1.3 As Escolas de Ensino Médio Noturno da Coordenadoria Distrital de Educação 02	34
2. POSSIBILIDADES DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO	51
2.1 Aspectos teóricos vinculados ao problema	53
2.1.1 Gestão escolar	53
2.1.2 Docência	59
2.1.3 Organização curricular	63
2.1.4 Fluxo escolar e distorção idade/série	72
2.2 Percursos Metodológicos	78
2.2.1 Coleta e análise dos dados	79
2.2.2 Os resultados da pesquisa	82
3 REPENSANDO A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NOTURNO	104
3.1 Principais aspectos do caso de gestão estudado	104
3.2 Plano de Ação Educacional (PAE)	105
3.2.1. Diagnosticar o estudante do turno noturno	106
3.2.2. Estimular/motivar a permanência do estudante da 1ª série	108
3.2.3. Reorganizar a forma de atendimento	109
3.2.4. Oferecer acompanhamento multidisciplinar ao estudante infrequente e de baixo rendimento	110
3.2.5. Instituir a função de professor-auxiliar de turma	112
3.2.6. Oferecer cursos de formação profissional para os alunos com melhores rendimento e frequência	113
3.2.7. Estimular o uso dos espaços pedagógicos	115
3.2.8. Oferecer ao docente capacitação específica para trabalhar com o aluno do turno noturno	116

3.2.9. Reescrever a normativa de lotação das escolas noturnas	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE A – MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A EQUIPE GESTORA	131

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta o resultado do estudo de caso sobre os indicadores do rendimento escolar de Escolas Estaduais de Ensino Médio Noturno da cidade de Manaus, mediante a identificação de uma realidade de baixo índice de aprendizagem e altas taxas de abandono e reprovação. A problemática condutora da pesquisa tem como foco analisar quais fatores geram os altos índices de reprovação e abandono em oito escolas de Ensino Médio Noturno de Manaus.

O estudo de caso tem enquanto objetivos investigar as nuances que geram essa realidade e propor, a partir do resultado da pesquisa, ações de intervenção para a melhoria do ensino e da aprendizagem nas escolas pesquisadas, visando resultados mais positivos e significativos.

Os destaques apresentados no texto sobre pontos relevantes do percurso educacional do Ensino Médio no Brasil a partir da Lei N.º 5.692/71 até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei N.º 9.394/96 objetivam expor ao leitor o contexto educacional brasileiro do Ensino Médio e o constante desafio de firmar sua própria identidade mediante a sociedade do conhecimento do século XXI e a demanda do mercado dessa sociedade.

A mudança de seu caráter técnico, legislado pela Lei N.º 5.692/71, para propedêutico, visando à formação geral do estudante, a partir da LDB 9.394/96, acarretou várias críticas pelos estudiosos, docentes e profissionais da educação sobre a finalidade do Ensino Médio, em meio ao desafio de garantir não somente o acesso, mas também a permanência e conclusão pelo educando da última etapa da educação básica.

Neste cenário, se existe um desafio para o Ensino Médio como um todo, o mesmo redobra-se nas escolas que atendem ao turno noturno, uma vez que a realidade do curso noturno é oposta ou talvez mais desafiadora do que do curso diurno, ao revelar, a cada ano escolar, um aumento significativo de alunos que são reprovados e/ou abandonam a escola, devido a inúmeras causas intra e extraescolares.

A necessidade de se pensar políticas, ações ou formas para a mudança do quadro educacional do Ensino Médio é comprovada a partir dos indicadores educacionais do INEP que apresentam os dados estatísticos educacionais do Brasil nos três últimos anos (2012 a 2014) com taxas de aprovação que apesar de terem crescido de 78,7%, em 2012, para 80,3%, em 2014, não saiu da escala de 80%, revelando que aproximadamente 20% dos alunos matriculados no Ensino Médio não foram promovidos na série em curso.

Segundo a UNESCO, a reprovação na trajetória escolar é o elemento de maior impacto negativo na aprendizagem do estudante. Embora utilizada para corrigir as falhas ocorridas no passado, a repetição de um determinado ano de estudo pode trazer problemas de estigmatização e motivação (Observatório do PNE, 2015).

Neste sentido, a reprovação, apesar de ser utilizada na escola como meio de “oportunizar” ao estudante, no ano seguinte, a aprendizagem de conhecimentos não adquiridos na fase certa, pode trazer impactos que a tornam um mecanismo ineficaz no processo de aprendizagem do educando.

Todo esse contexto em que o Ensino Médio está inserido levou-me a pesquisar sobre o assunto, tendo em vista que desde o ano de 2001 venho trabalhando com esta etapa da educação básica. Em 2001, comecei a trabalhar como supervisora pedagógica do Ensino Médio por meio de um projeto de correção de fluxo desenvolvido na Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA). Atuei nessa função por dois anos e fui convidada a integrar a equipe técnica da Gerência de Ensino Médio (GEM) do Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE) na própria sede da Secretaria de Educação.

Atuando como pedagoga da GEM, comecei a conhecer de forma mais profunda as ações voltadas para esta etapa de ensino, como também desenvolver atividades dentro da Unidade Gestora do Programa de Melhoria do Ensino Médio (PROMED), única fonte de recurso federal para o Ensino Médio na época. Enquanto pedagoga e posteriormente coordenadora estadual deste programa, passei a participar de discussões, seminários, palestras e reuniões em nível federal para pensar políticas de organização, estruturação e atendimento do Ensino Médio.

No ano de 2009, participei de um encontro no Rio Grande do Norte que tinha como foco o Currículo do Ensino Médio Noturno, as realidades, o educando, o docente, a aprendizagem e as escolas do referido turno. Na oportunidade foi apresentada a Proposta Curricular do estado do Rio Grande do Norte e debatida a necessidade de um olhar diferenciado para o Ensino Médio noturno, considerando a clientela e os altos índices de abandono e reprovação.

Após esse encontro, iniciou-se na GEM um processo de discussão sobre o Ensino Médio noturno, que não durou muito tempo, devido à troca do diretor do DEPPE, não possibilitando a implementação de políticas específicas para as escolas que atuam com o Ensino Médio no turno noturno apesar do aumento do abandono e da repetência no turno supracitado.

Quando assumi a pasta de Coordenadora Adjunta Pedagógica do Ensino Médio da Coordenadoria Distrital de Educação 02 (CDE02), meu olhar para buscar ações de melhoria para o Ensino Médio Noturno se intensificou. No transcorrer de dois anos na função, pude observar e “enxergar” de forma mais próxima a realidade das escolas de Ensino Médio e as

peculiaridades do Ensino Médio noturno por meio de visitas *in loco*, dos estudos dos resultados de desempenhos, da análise do fluxo escolar e da leitura de relatórios que são construídos por uma equipe de seis assessoras que trabalham diretamente comigo.

Com a responsabilidade de auxiliar as escolas, de pensar ações para melhoria dos indicadores do rendimento escolar, da aprendizagem, do resultado nas avaliações externas e internas, deparei-me com situações nunca vividas tão de perto, com um desafio novo de grande responsabilidade, o de procurar caminhos para oferecer uma educação de qualidade, que visasse uma aprendizagem significativa e contribuísse para a permanência e conclusão desta etapa de ensino por todos ou a maioria dos educandos, principalmente no turno noturno, no qual as taxas de abandono e reprovação são maiores nas escolas da CDE02.

A CDE02 é uma das sete coordenadorias da capital, tendo sob sua responsabilidade trinta e seis escolas da zona centro-sul de Manaus que atendem o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o total, em 2015, de 723 turmas e 25.801 alunos. O Ensino Médio é atendido em dezessete escolas das quais somente oito trabalham no turno noturno com concentração de 56 turmas e 2.161 alunos de Ensino Médio no referido turno.

O resultado final de 2014 do rendimento escolar da CDE02 dos alunos das escolas de Ensino Médio foi de 75,77% de aprovação, 11,61% de reprovação e 12,62% que deixaram de frequentar, o que, traduzido em números, expressa 909 alunos reprovados e 1.010 alunos que deixaram de frequentar (dos 8.002 alunos que cursaram o ano letivo em 2014). Do total de reprovados e que deixaram de frequentar, 423 e 472, respectivamente, são resultados do ensino noturno. Diante dessa realidade, vimos ser necessário o desenvolvimento da referida pesquisa, a qual será ampliada por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, na prática cotidiana escolar, com fins de levantar dados e argumentos que evidenciam a trajetória, os desafios e a realidade do Ensino Médio noturno no contexto nacional, estadual e local das escolas da CDE02, com foco principal no ensino noturno vinculado aos indicadores de rendimento escolar dos educandos que acessam a última etapa da educação básica.

Os capítulos e subseções apresentados na pesquisa visam oferecer ao leitor subsídios para uma visão holística e contextual sobre o Ensino Médio Noturno. O Capítulo 1, intitulado “O Ensino Médio regular noturno nas escolas estaduais da Coordenadoria Distrital de Educação 02 em Manaus”, tem por finalidade apresentar o caso de gestão a ser investigado, abordando a realidade no contexto nacional, da última etapa da educação básica, descrevendo desde as políticas oriundas do Ministério da Educação (MEC) até o cenário amazonense das escolas da rede estadual de Ensino Médio, dando ênfase às peculiaridades dessa etapa de ensino nas

escolas noturnas e aos indicadores de rendimento escolar dos educandos que estudam no referido turno.

Nesse capítulo trago evidências, a partir do cenário nacional, que justificam a necessidade do presente estudo, explicitando os órgãos responsáveis, a legislação em vigor e os gestores envolvidos direta e indiretamente com o problema da pesquisa, a fim de situar o leitor sobre a estrutura organizacional e a realidade na qual se apresenta o Ensino Médio no Brasil, no Amazonas e na Coordenadoria Distrital de Educação 02 (CDE02), com foco no ensino noturno.

O Capítulo 2, “Possibilidades de uma aprendizagem significativa no Ensino Médio noturno”, foi estruturado com tópicos que fundamentam, teoricamente, os aspectos metodológicos vinculados ao problema, fazendo uso de literatura de autores que escrevem sobre o Ensino Médio como um todo, sobre o ensino nas escolas noturnas em particular, sobre as dificuldades de aprendizagem e sobre o processo educacional que gera a aprendizagem no ensino noturno. A literatura norteia também as variáveis que serão investigadas pelo auxiliando na escolha dos percursos metodológicos e dos atores envolvidos na pesquisa, uma vez que a escolha dos recursos metodológicos – pesquisa documental, entrevista semiestruturada e análise de dados secundários – visam auxiliar a análise teórico-prática dos dados coletados na pesquisa, com base nos aspectos investigados e na visão dos atores envolvidos.

A partir da análise dos dados coletados foi possível propor um Plano de Ação Educacional mais próximo e adequado ao problema investigado, com fins de auxiliar o processo educativo, em prol de um Ensino Médio noturno que atenda às peculiaridades de seus educandos. Assim, no Capítulo 3, “Repensando a organização do Ensino Médio noturno”, são apresentadas propostas práticas de intervenção que perpassam por uma nova forma de atendimento e de organização curricular do Ensino Médio noturno com ações que contribuam para um desempenho e uma aprendizagem mais significativa com fins da melhoria e da superação das dificuldades de aprendizagem na referida etapa e turno.

1. O ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA COORDENADORIA DISTRITAL DE EDUCAÇÃO 02 EM MANAUS

As escolas noturnas de Ensino Médio da CDE02 exibem a cada ano um aumento na reprovação e no abandono escolar, principalmente na primeira série, cujos números são mais agravantes. A não conclusão da última etapa da educação básica ou a conclusão tardia fora da faixa etária são números que equivalem a 24,04% nas escolas de Ensino Médio da CDE 02.

Segundo especialistas, a reprovação reflete não somente a exclusão educacional como também social, aumentando a desigualdade entre as classes e evidenciando “sistematicamente a fragilidade das políticas educacionais em promover a equalização de oportunidades, mesmo em relação aos elementos mais básicos, como acesso, fluxo e qualidade da educação básica”. (TAVARES JR, 2014, p. 01).

No Brasil e no Amazonas as taxas de distorção idade série são de 28,2 % e 45,3%, respectivamente, reflexo de uma educação historicamente exclusiva que ainda tem na reprovação uma forma de explicitar que o educando não adquiriu “saberes essenciais” para sua promoção. Estudos da UNESCO afirmam que “a repetição, supostamente utilizada para melhorar a aprendizagem dos alunos, aparece como um mecanismo ineficaz que se associa a uma menor aprendizagem” (Observatório do PNE, 2015).

O capítulo 1 apresenta nos três tópicos que o compõem os contextos históricos e legais do Ensino Médio em nível nacional, bem como as peculiaridades em nível local, visando oferecer ao leitor um panorama da referida etapa de ensino, com ênfase nas especificidades do ensino noturno, suscitando assim, uma leitura global, sequencial e didática para uma compreensão mais significativa.

Os tópicos apresentam: uma síntese da história do Ensino Médio no Brasil até o cenário atual de discussão da institucionalização da Base Nacional Comum Curricular; as especificidades do Ensino Médio no estado do Amazonas e a análise dos dados do Ensino Médio Noturno das Escolas da Coordenadoria Distrital de Educação 02.

1.1 POLÍTICAS NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO

Com a incorporação do Ensino Médio na Educação Básica, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – (LDB), Lei N.º 9.394/96, tornou-se dever e responsabilidade do Estado o oferecimento desta etapa de ensino na perspectiva de desenvolver valores, atitudes,

competências e habilidades para uma formação integral do estudante/cidadão crítico, participativo, político, social, autônomo e competente.

A partir da lei supracitada, a última etapa da educação básica tira o foco de uma formação técnica profissionalizante para uma formação propedêutica com vistas a proporcionar ao educando compreender o mundo em constante transformação, intervir de modo responsável e ético sobre ele e no aprimoramento do educando como cidadão.

Esse novo desenho educacional do Ensino Médio veio acompanhado de inúmeros questionamentos e discussões sobre a identidade e a função desta etapa de ensino mediante uma realidade nacional de baixas taxas de matrícula, desinteresse pelos estudantes, baixo desempenho escolar, altos índices de reprovação, abandono, entre outros.

Ciavatta e Ramos (2005) expõem que o currículo baseado em competências advindo da perspectiva de nova formação para o educando do século XXI, por mais que tenha dado ênfase às competências flexíveis e à abordagem curricular, não deixou de ser condutor e funcionalista do comportamento humano em prol de padrões taylorista de produção, ficando mais uma vez a educação profissionalizante para o ensino da classe trabalhadora alternativa ao ingresso no ensino superior.

Neste contexto, as políticas públicas abalizadas para o Ensino Médio, que dentro de um contexto histórico de resultados educacionais ainda não conseguiu cumprir o seu papel, precisam ser pensadas e implementadas a partir de uma reflexão crítico-analítica de um ensino que perdeu sua identidade, uma vez que,

[...] o debate sobre as finalidades dessa etapa e modalidade de ensino, assim como a natureza da relação entre o Ensino Médio e a educação profissional, não se esgotou na transição para o século XXI. No horizonte permanece a necessidade de se construir um projeto de Ensino Médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores. (CIAVATTA E RAMOS, 2005, p. 31).

A massificação do ensino influenciou a criação de cursos técnicos profissionalizantes, tendo em vista que não existiam vagas nas universidades para o ingresso de toda a população concludente do Ensino Médio, principalmente porque a massificação abriu portas para uma classe menos favorecida que deveria ser preparada para atender a necessidade de mão de obra do mercado.

Segundo Souza e Oliveira (2008):

O impasse histórico do Ensino Médio consistiu na tensão entre a natureza propedêutica original, de um ensino destinado às elites, de um lado, e a necessária articulação com a preparação para o trabalho, decorrente da sua expansão para setores das classes trabalhadoras – neste caso revestida com a característica de educação “para os pobres”(SOUZA E OLIVEIRA,2008, p.61).

Com a promulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), em 2012, o Ministério da Educação apresentou novas perspectivas para o Ensino Médio. Entre elas, ressignificou a ênfase excessiva na flexibilização, autonomia e descentralização do currículo em relação à demanda do trabalho, tendo o trabalho como um princípio educativo e pedagógico, “conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção de sua existência” (BRASIL, 2012, p.2).

Procedente da Lei N.º 9.394/96 (LDB), com ênfase na qualidade da educação para a última etapa da educação básica, a DCNEM, articulada com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, foi constituída para nortear as propostas curriculares, o planejamento e o projeto político pedagógico das escolas que oferecem o Ensino Médio por meio de um currículo que visa à formação integral do cidadão, instituindo os princípios educativos que devem ser oportunizados aos educandos para a consolidação e o aprofundamento do saber científico, respeitando as formas de acesso e garantindo a permanência e o êxito ao término da escolaridade.

Após ampla discussão e com o objetivo de fazer cumprir o disposto nas leis supracitadas foi aprovada em 25 de junho de 2014 a Lei 13.005 que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), que tem na Meta 7 “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais, projetadas, para o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)”, por meio de assegurar que:

- a) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos (as) alunos (as) do ensino fundamental e do Ensino Médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável;
- b) no último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do Ensino Médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável. (BRASIL, 2014).

As metas educacionais do PNE visam superar os obstáculos que influenciam para o não cumprimento dos direitos de aprendizagens dos educandos e para o baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas, com vista a garantir a qualidade na educação básica.

Neste contexto, Secretarias Estaduais de Educação tem instituído políticas em prol da reestruturação e melhoria do Ensino Médio como o projeto “Reinventando o Ensino Médio (REM)” (SEE/MG, 2012) da Secretaria de Educação de Minas Gerais e como a nova organização de uma matriz curricular diferenciada para o turno noturno da Secretaria de Educação de São Paulo. No estado do Amazonas, em nível de Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), a primeira ação de ressignificação do Ensino Médio foi a reestruturação da proposta curricular em 2012, como também, a incorporação das 1ª e 3ª séries desta etapa de ensino no Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), considerando a necessidade de analisar os indicadores e padrões de desempenho do estudante conforme a série estudada.

Nessa mesma perspectiva de viabilizar ações para melhorar a qualidade da educação e de garantir ao educando da educação básica os direitos de aprendizagem e desenvolvimento no processo educacional sistêmico, discute-se no Brasil a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os objetivos de aprendizagem que a integram.

1.1.1 O que propõe para o Ensino Médio a Base Nacional Comum Curricular

O momento de elaboração e discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil conglomerava a opinião de especialistas, comunidade escolar e sociedade civil, por ser o documento orientador da construção dos currículos escolares de todas as escolas da rede pública e privada. O processo de elaboração e escolha dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do educando brasileiro está pautado em grandes momentos de análises e discussões com a participação de especialistas, estudiosos, professores e profissionais da rede de ensino de todo Brasil.

A elaboração do referido documento está prevista na legislação brasileira, ganhando força quando evidenciado nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE). A BNCC é o documento que estabelece as diretrizes gerais para o desenvolvimento das áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas para a Educação Básica. Tal documento visa reformular e determinar o currículo mínimo para todos os educandos das 190 mil escolas de Educação Básica do país, ou seja, com a BNCC, ficarão claros quais os elementos fundamentais

dessas quatro áreas que precisam ser ensinados para os estudantes da Educação Básica de todo o país.

A BNCC pretende não somente uniformizar os objetivos de aprendizagem ministrados ao educando de qualquer classe social, como também organizar e reestruturar o processo de avaliação nacional por meio de um currículo dividido em base comum e diversificada, que observará na parte diversificada a realidade de cada escola, a cultura local e, principalmente, as escolhas feitas por cada sistema educacional para oferecer a melhor aprendizagem aos seus educandos.

Na estrutura do currículo escolar as etapas da escolarização, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio devem considerar os componentes curriculares adequados aos estudantes que dela fazem parte uma vez que, o agrupamento das disciplinas em áreas do conhecimento busca superar a fragmentação do currículo compreendendo o conhecimento escolar como uma totalização, por meio da integração e contextualização dos conhecimentos, não deixando de lado as especificidades de cada área.

Assim sendo, a BNCC surge como o conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais que cada educando brasileiro deve aprender a cada etapa da Educação Básica, para que possa se desenvolver como pessoa, se preparar para o exercício da cidadania e se qualificar para o trabalho.

Dentre os princípios legais da BNCC destacamos o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que versa os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Além disso, o próprio Conselho Nacional de Educação (CNE) propõe o estabelecimento de uma Base Nacional Comum que tem como um dos objetivos “nortear as avaliações e a elaboração de livros didáticos e de outros documentos pedagógicos” (BRASIL, 2013).

Não obstante, o Plano Nacional de Educação (PNE) que entrou em vigor a partir de Junho de 2014, com vigência de 10 anos e que, entre outras coisas, estabelece diretrizes, metas e estratégias para serem concretizadas no âmbito educacional, também defende a criação de uma Base Nacional Comum como estratégia para a garantia do direito à Educação Básica com qualidade.

A partir do disposto nas legislações, os princípios orientadores explicitam os percursos de aprendizagem e desenvolvimentos dos estudantes da Educação Básica, com objetivos de

aprendizagem em harmonia com o período escolar em curso e com as especificidades de cada etapa: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os objetivos de aprendizagem articulam-se entre as quatro áreas de conhecimento, componentes curriculares e tipos de linguagem por todo o percurso da Educação Básica, destacando princípios que vão além do ensino de saberes científicos, interagindo com objetivos de aprendizagem que visam à formação do ser humano na construção de valores sociais, éticos e políticos.

Tais princípios norteadores evidenciam valores e normas de conduta com o outro, com a sociedade e com o meio ambiente no cuidar, falar, agir e interagir para a formação de um cidadão mais humano que se importa com o próximo.

Em relação ao papel da escola e a organização do currículo escolar, a escola deve ser agente para a promoção dos conhecimentos essenciais a cada etapa de escolarização, os quais não podem ser negados ou negligenciados pelos docentes.

A formação global do educando deve estar prevista nos currículos escolares, trabalhada a partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, por meio dos componentes curriculares que compõem as áreas afins e pelos componentes curriculares que irão compor a parte diversificada de acordo com as peculiaridades de cada região.

Na organização e gestão de currículo, as abordagens disciplinar e multidisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar a partir da organização curricular por área de conhecimento. A organização curricular nas áreas de Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas articulam entre si os componentes curriculares ministrados em cada etapa de escolarização, superando a fragmentação do ensino, visando aspectos da formação do educando como “o desenvolvimento da sociabilidade, da curiosidade, de atitudes éticas, de qualificação para compreender e empregar inúmeras tecnologias, para elaborar visões de mundo e sociedade” (BRASIL, 2015).

Desse modo, o conjunto de saberes ministrados na Educação Básica deve se constituir em um processo orgânico, sequencial e articulado, que assegure à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto de qualquer condição e região do País a formação comum para o pleno exercício da cidadania.

Com a organização do ensino a partir das quatro áreas do conhecimento são estabelecidos os objetivos de aprendizagem para o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Infantil, sendo esta última etapa referenciada pelos campos de experiências e pela potencialização da criança com as múltiplas linguagens de conhecimento.

A definição dos objetivos de aprendizagem na BNCC considerou a característica do educando em cada etapa escolar, suas experiências, seu contexto na vida social e os critérios de relevância e pertinência descritos nas DCNEB. Os doze direitos de aprendizagem estabelecidos no texto da BNCC norteiam os objetivos de aprendizagem de cada componente curricular das áreas de conhecimento.

Na estruturação da BNCC cada área apresenta seus objetivos gerais em consonância com os objetivos de aprendizagem dos componentes que compõem a área. Os conteúdos, ou seja, o que se espera que o educando desenvolva em cada fase escolar são apresentados como objetivos de aprendizagem a partir do eixo que o mesmo integra.

Sendo assim, a partir da estruturação da BNCC é possível garantir aos educandos objetivos de aprendizagem comuns; ao professor a definição clara do que se deve ensinar para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento do educando e à sociedade como um todo, inclusive à família, o acompanhamento do que está sendo ensinado.

1.2 O CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO AMAZONAS

A Rede Estadual de Ensino Médio no Amazonas é composta por 99 escolas na capital e 101 escolas na sede dos 61 municípios do estado. A matrícula inicial em 2015 foi de 87.712 alunos na capital e 86.225 alunos no interior, totalizando 173.967 estudantes. Os estudantes que não residem na sede dos municípios e moram nas comunidades rurais e ribeirinhas, para cursarem o Ensino Médio, são atendidos por meio do Centro de Mídias de Educação da SEDUC com o Ensino Médio Presencial por Mediação Tecnológica.

O Centro de Mídias foi criado no ano de 2007, com o objetivo de expandir o atendimento da última etapa da educação básica, considerando que muitos alunos não ingressavam no Ensino Médio pela impossibilidade de cursá-lo na sede do município. Após oito anos de implementação, no ano de 2015, expandiu ainda mais seu atendimento, oferecendo o Ensino Médio a 40 mil estudantes de 3 mil comunidades rurais e ribeirinhas.

Além do Ensino Médio Presencial por Mediação Tecnológica, a SEDUC também oferece o Ensino Médio nas sedes dos municípios e na capital de forma presencial em três turnos para todos os egressos do Ensino Fundamental.

Tanto na capital quanto nos municípios, as 200 escolas estaduais de Ensino Médio são coordenadas por sub-regiões denominadas Coordenadorias Distritais ou Municipais de

Educação, que atuam diretamente com os gestores, os professores e os demais profissionais das escolas.

As Coordenadorias foram instituídas de forma gradativa por leis delegadas distintas, dispostas no organograma da SEDUC como órgão de assistência e assessoramento sob a jurisdição das Secretarias Executivas Adjuntas da Capital e do Interior, com a função de intermediar e executar as demandas e políticas oriundas da SEDUC para as escolas.

As escolas estaduais de Ensino Médio regular presencial do estado do Amazonas, com exceção daquelas comandadas pela Polícia Militar e das escolas em tempo integral, utilizam a mesma matriz curricular em vigência desde 2011, com 1.000 horas anuais em cada série, total de 3.000 horas ao término do curso, aprovada pela Resolução nº 110/2011 do Conselho Estadual de Educação (CEE).

A matriz é estruturada com os doze componentes curriculares elencados no artigo 9º da DCNEM, dispostos na Base Nacional Comum e ministrados em todos os turnos das escolas que atendem ao Ensino Médio, inclusive as escolas do turno noturno.

Assim como a Matriz Curricular, as Propostas Curriculares do Ensino Médio também são utilizadas em todas as escolas estaduais, não existindo uma proposta somente para o ensino noturno. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio também são utilizados nas escolas na perspectiva de ser um documento orientador do fazer didático-pedagógico.

Os dados educacionais nacionais e do Amazonas dos anos de 2012 a 2014 referentes à taxa líquida de matrícula de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio e de jovens com a mesma faixa etária que estão na escola, demonstrados na Tabela 01, a seguir, evidenciam a realidade de jovens que deveriam estar cursando a última etapa da educação básica e que não estão.

Tabela 01: Dados Educacionais Brasil/Amazonas

Localidade	Jovens de 15 a 17 anos na Escola			Matrícula líquida de jovens de 15 a 17 anos no Ensino Médio		
	2012	2013	2014	2012	2013	2014
Brasil	82,6%	83,3%	82,6%	58,2%	59,9%	61,4%
Amazonas	84,6%	80,4%	79,8%	48,8%	47,8%	51%

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do observatório do PNE.

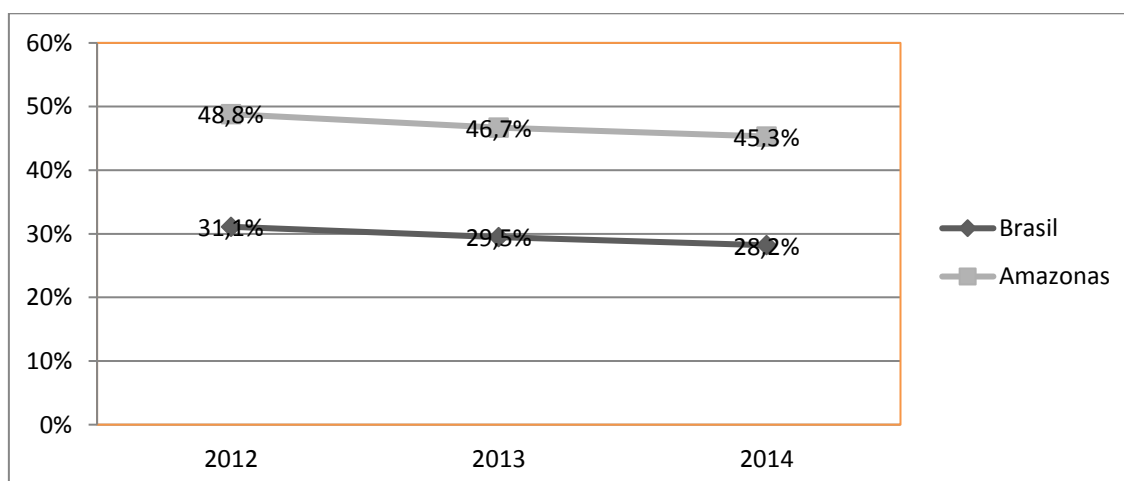
Por meio da análise dos dados acima percebe-se que somente 61,4% dos estudantes com a faixa etária/ série correta ingressaram no Ensino Médio no Brasil e 51% no Amazonas. Os estudantes que não fazem parte do percentual de matriculados, dos dados apresentados na tabela 01, ao ingressarem no Ensino Médio, já estarão fora da faixa etária correta, trazendo consigo uma trajetória educacional com especificidades de distorção idade/série que necessitam ser observadas.

Outra análise que podemos fazer a partir dos dados apresentados na Tabela 01 refere-se à porcentagem de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos que estão na escola sem estar matriculados no Ensino Médio. A porcentagem explicita que nos três últimos anos a média de 80% permaneceu tanto no Brasil quanto no Amazonas, e que a taxa de matrícula no Ensino Médio de jovens da mesma faixa etária cresceu, somente, no mesmo período aproximadamente 3%.

A preocupação com a universalização e com o aumento da taxa de matrícula dos alunos da faixa etária de 15 a 17 anos no Ensino Médio, está evidenciada na Meta 3 do PNE que visa alcançar 85% de matrícula no Ensino Médio de alunos na idade certa até 2024. Contudo, para atingir a meta, fazem-se necessárias políticas de correção de fluxo escolar no Ensino Fundamental que interfere diretamente no aumento de matrícula de jovens na idade certa no Ensino Médio.

O Gráfico 01 vem trazendo dados da taxa de distorção idade/série do Ensino Médio no Brasil e no Amazonas, reflexo do ingresso tardio dos alunos nesta etapa de ensino, demonstrado na Tabela 01. Por meio do Gráfico 01, comprova-se que a porcentagem de quase 40% de alunos na faixa etária de 15 a 17 anos que não estão cursando o Ensino Médio contribui para as taxas de distorção apresentadas a seguir:

Gráfico 01: Taxas de distorção idade/série do Ensino Médio no Brasil e no Amazonas



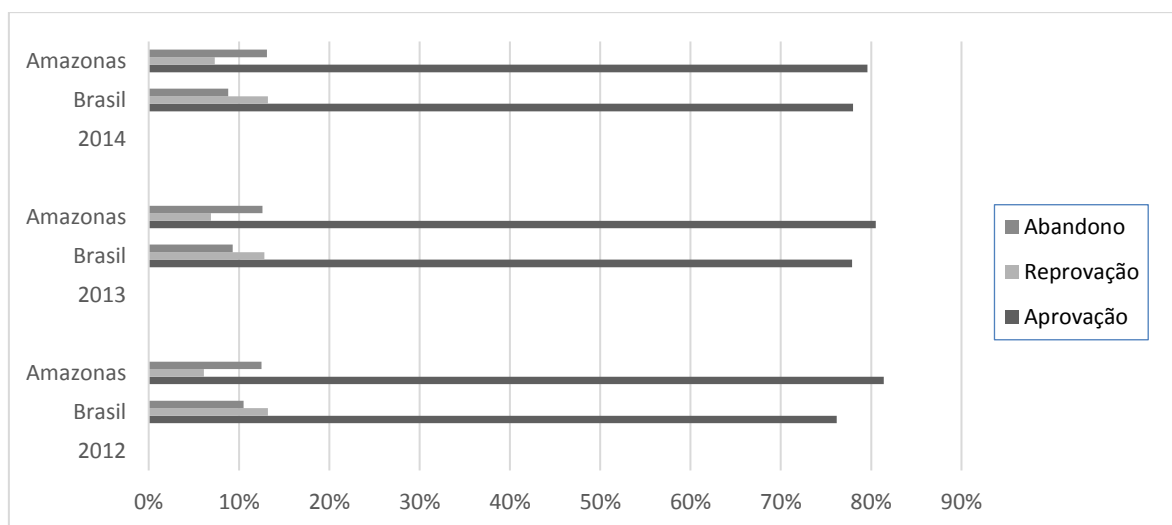
Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do observatório do PNE.

Apesar de a taxa de distorção idade/série no Brasil e no Amazonas ter diminuído nos três últimos anos, a porcentagem ainda é de 28,2% e de 45,3% respectivamente, demonstrando um problema de fluxo onde a reprovação e/ou o abandono contribuem para a não conclusão dos estudos na idade certa.

Nesse contexto, estudiosos apontam que as principais causas da distorção idade/série estão relacionadas à reprovação e ao abandono escolar, causas essas comprovadas nos dados estatísticos da educação básica no Brasil que reflete um problema de ordem social e organizacional da educação brasileira que contribui para a não conclusão dos estudos do aluno na idade certa.

A seguir mostramos no Gráfico 02 as taxas de rendimento do Ensino Médio no Brasil e no Amazonas.

Gráfico 02: Taxas de Rendimento do Ensino Médio no Brasil e no Amazonas



Fonte: Elaboração da própria autora com base nos dados do Qedu.org.br

Os dados do Brasil revelam que nos três últimos anos a taxa de repetência permaneceu na escala de 13% na rede pública estadual de Ensino Médio, superando a taxa de abandono que vem decrescendo no mesmo período atingindo 8,8% em 2014. Nesse sentido, o maior problema de fluxo escolar do Ensino Médio no Brasil é a excessiva taxa de repetência que contribui para o maior tempo de permanência do educando na escola e saída tardia dessa modalidade de ensino. Soares (2007, p. 07) corrobora ao dizer, “sabe-se, há mais de duas décadas, que a

repetência condena grande parte das nossas crianças a um futuro de pobreza devido à incapacidade de terminarem pelo menos o primeiro ciclo educacional”.

No entanto, como ressalta Soares (2007), apesar de contribuir de forma negativa para a vida, para a formação integral do cidadão, para sua relação com os estudos e com o outro, é possível perceber que a pedagogia da repetência está presente nas escolas brasileiras, não contribuindo para a melhoria do desempenho do educando nem para dirimir as diferenças sociais e culturais.

No estado do Amazonas no mesmo período de 2012 a 2014 o maior entrave da rede pública estadual do Ensino Médio apontado no gráfico acima, é o abandono escolar que aparece com a taxa de 12,5% em 2012 e 13,1% em 2014 demonstrando um pequeno acréscimo ao invés de decréscimo. Apesar de ser inferior aos dados do Ensino Médio em nível nacional, a repetência também está presente de forma significativa nos indicadores do estado aumentando de 6,1%, em 2012, para 7,3%, em 2014.

Esses dados traduzem que aproximadamente 20% dos estudantes que estão cursando o Ensino Médio, por não serem promovidos na série em curso, não concluem na idade certa tendo como consequência direta a distorção idade/série.

Ribeiro (1991) nos indaga perguntando o que leva ou contribui para as altas taxas de repetência em todos os estratos sociais. Tal fato está relacionado à pedagogia da repetência ou ao componente cultural da práxis pedagógica ou ainda à ineficiência do sistema? Esse mesmo autor responde.

Mesmo correndo o risco de ser simplista ou reducionista, achamos que a prática da repetência está na própria origem da escola brasileira [...]. Parece que a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia aceita por todos os agentes do processo de forma natural (RIBEIRO, 1991, P. 18).

Desse modo, a admissão de novos alunos das camadas sociais menos favorecidas em prol de proporcionar a igualdade de acesso à educação básica não é garantia de igualdade de oportunidades, uma vez que “na mesma proporção que a escola admitiu novos alunos, principalmente oriundos das camadas tradicionalmente mais excluídas (pobres, rurais, não escolarizadas, et al.), essa mesma escola os expulsou, agravando exponencialmente a reprovação” (TAVARES JR, 2014, p.17).

1.2.1 O Ensino Médio Noturno

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, no capítulo II (“Formas de Oferta e Organização”) descrevem no artigo 14 inciso IV que:

[...] no Ensino Médio regular noturno adequado às condições de trabalhadores, respeitados os mínimos de duração e de carga horária, o projeto político pedagógico deve atender, com qualidade, a sua singularidade, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada (BRASIL, 2012, p. 5).

No entanto, como explicitado, não existe uma política estadual exclusiva para o Ensino Médio noturno no estado do Amazonas. As escolas são norteadas por uma única matriz curricular que não engloba nenhuma especificidade na parte diversificada e desenvolvem a mesma proposta curricular, não aplicando uma organização curricular e uma forma de atendimento diferenciada. As mil (1.000) horas anuais destinadas ao Ensino Médio no turno diurno são também destinadas às escolas do turno noturno, mesmo com o horário diário de 3 horas/aulas.

Krawczyk (2011) retrata em seu artigo que:

[...] o específico do Ensino Médio noturno, na maioria das vezes, se reduz a uma adaptação no planejamento dos professores, do ensino diurno, implicando menos atividades e conteúdos de ensino, além do funcionamento precário e parcial dos espaços escolares. O estudante do curso noturno sai prejudicado: no primeiro caso, pelo aligeiramento do curso e, no segundo, pela negação da singularidade dos alunos (KRAWCZYK, 2011, p.764).

Os estados do Ceará, Rio Grande do Norte, Mato Grosso e o Distrito Federal têm implementado formas de reorganização curricular para o Ensino Médio Noturno com vistas à melhoria da qualidade no ensino noturno, a garantir o direito a uma educação mais equitativa e ao acesso de saberes sistematizados inerentes dos currículos escolares.

No projeto do estado do Ceará, o objetivo principal de trabalhar com a semestralidade no Ensino Médio noturno é de ampliar as oportunidades de acesso, de permanência e de aprendizagem dos alunos do turno da noite, bem como fortalecer a preparação básica para o trabalho em seu currículo escolar.

No Rio Grande do Norte, a reorganização curricular também se dá pela semestralidade, que trabalha os eixos e objetos de ensino de forma integrado, aproximando os professores de cada bloco, tendo a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo.

As orientações para o ensino noturno de Mato Grosso visam, com a forma de atendimento semestral, promover reflexões e escolhas, visando à organização curricular pretendida pela Escola, de modo que o ensino noturno adquira uma identidade que signifique e

garanta a formação de alunos capazes de resolver seus problemas e possam dar prosseguimento aos estudos, bem como intervir no meio em que atuam.

No Distrito Federal, a proposta de reorganização curricular para as escolas do Ensino Médio noturno, também por meio da semestralidade, apresenta os mesmos objetivos e desenho de reorganização do Rio Grande do Norte, por blocos e integração entre eles objetivando ressignificar o espaço/tempo do educando do noturno na escola.

A reestruturação de um ensino por meio da semestralidade está prevista na LDB 9.394/96, no artigo 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996).

Destacando as especificidades de atendimento para o Ensino Médio noturno no artigo 4º incisos VI e VII a LDB 9.394/96 descreve:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando e oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996).

O Ensino Médio noturno também é regulamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Lei N.º 04/2010, ao descrever no artigo 12, §3º: “Os cursos em tempo parcial noturno devem estabelecer metodologia adequada às idades, à maturidade e à experiência de aprendizagens, para atenderem aos jovens e adultos em escolarização no tempo regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos” (BRASIL, 2010, p. 66).

O projeto de semestralidade, de forma geral, organiza o ensino dos componentes curriculares do Ensino Médio em dois blocos, com total de sete disciplinas em cada bloco, com a repetição dos componentes de língua portuguesa e matemática em ambos. Cada bloco é estruturado em 100 dias, com jornada de quatro (4) horas diárias, totalizando 200 dias letivos e 800 horas.

Por meio do projeto semestralidade torna-se possível a diminuição da evasão e da reprovação, uma vez que os estudantes têm possibilidade de cursar por semestre um menor número de disciplinas e de desenvolver uma maior aproximação com o docente em prol de

minimizar as dificuldades encontradas. Em alguns estados, como no Ceará, são inclusos na parte diversificada disciplinas com formação para o trabalho e para a cidadania.

De acordo com o descrito no projeto do Ceará, “o projeto de reorganização curricular do Ensino Médio noturno propõe mudanças na proposta pedagógica das escolas, nas estruturas que a viabilizam e no modo como são conduzidas as aprendizagens escolares”. (CEARÁ, 2013).

A forma de atendimento por semestralidade, viabiliza um atendimento diferenciado para o educando do noturno, e a oferta do ensino dos componentes curriculares em blocos oferece ao educando a possibilidade de não estudar todos os componentes de uma única vez. Em síntese, está mais próxima da realidade do educando, oportunizando uma aprendizagem mais significativa por meio do estudo de um número melhor de componentes curriculares e um melhor uso do espaço escolar como forma de sociabilidade e troca de experiência.

No estado do Amazonas, a discussão sobre a implementação de uma nova forma de organização do Ensino Médio noturno iniciou em julho de 2015. A Gerência de Ensino Médio (GEM) da SEDUC em conjunto com os coordenadores adjuntos pedagógicos de Ensino Médio das coordenadorias distritais de educação de Manaus, construíram com base nas propostas de semestralidade de outros estados um documento protótipo do que seria o projeto de semestralidade para o Ensino Médio noturno no estado.

Assim como no estado do Ceará, a proposta de semestralidade do estado do Amazonas terá uma matriz curricular dividida em dois blocos com a inserção na parte diversificada de disciplinas que trabalhem a formação para a cidadania e para o trabalho. Como primeiro momento de discussão macro, as propostas apresentadas pelos docentes e as questões apontadas para análise durante a elaboração do projeto contribuíram para o desenho de uma política pensada a partir da realidade da escola noturna, mas que ainda está na fase inicial de construção e que até o momento não foi implementada na rede estadual de Ensino Médio.

1.2.2 O estudante do turno noturno

A grande maioria dos estudantes do ensino noturno vem de um percurso educacional de trajetórias interrompidas, retornando à escola a qual abandonou e/ou cursando novamente a série em que foi reprovado, trazendo consigo experiências escolares mal sucedidas e influenciadoras na forma como veem a escola. Souza e Oliveira (2008, p. 56) dizem que “certamente, essas histórias têm reflexos na interação escolar atual; no entanto, parecem não estar sendo consideradas pelos profissionais da educação na organização do trabalho escolar.

Uma vez que a aprendizagem é fruto ou resultado da ação didático-pedagógica entre docentes e discentes, Luckesi (2011, p. 57) afirma que “não basta praticar quaisquer atos supostamente educativos. É preciso realizar a prática educativa com qualidade e de maneira comprometida. A ação educativa tem que ser a mais consistente para alcançar os objetivos estabelecidos”.

Krawczyk (2011, p.756) corrobora ao dizer que “a questão está nos grupos sociais para os quais o Ensino Médio não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar; portanto, aos jovens desses grupos nem sempre é cobrado por não continuar estudando. É aí que está o desafio de criar a motivação pela escola”.

Educadores elucidam que a dificuldade em trabalhar valores culturais no educando está atrelada ao ensino tradicional que ainda tem os jovens como expectadores passivos que não sabem ou não podem expressar-se de forma crítica sobre os novos códigos culturais apresentados pela tecnologia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio elucidam no artigo 12 que o currículo deve garantir ações que promovam:

- a) a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes;
- b) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura;
- c) a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (BRASIL. Resolução nº 02 de 30 de janeiro de 2012, p. 04).

Nas escolas de Ensino Médio noturno, de acordo com os docentes, a dificuldade de aprendizagem dos alunos é consequência de uma falta de base, que deveria ser adquirida no ensino fundamental. Segundo Moehlecke (2012, p. 43) “essa situação é um reflexo dos problemas de fluxo, ainda presentes no ensino fundamental, especialmente a repetência, que terminam por adiar o ingresso dos alunos no Ensino Médio”.

Os professores, principalmente das séries iniciais, justificam, nas reuniões com a equipe pedagógica da CDE02, que “a alta taxa de reprovação vem da falta de conhecimentos ou saberes pré-requisitos para o desenvolvimento de novos saberes, que não foram adquiridos no ensino fundamental” (RELATÓRIO SUPERVISÃO PEDAGÓGICA, 2015). Mas de forma surpreendente os docentes da 2ª e 3ª série, também fazem uso da mesma explicação, apesar de que alguns foram professores de muitos alunos na 1ª série.

Há quem diga que se a falta de identidade contribui para a falta de um ensino parametrizado no Ensino Médio diurno, no Ensino Médio noturno ela se agrava, mediante o

desafio de trabalhar um currículo pensado para o estudante na faixa etária de 15 a 17 anos, que no ensino noturno de forma geral está fora desta faixa etária.

Gonçalves *et al.* (2005, p. 348), ao citar Pacheco (2003), expõe a importância de um currículo pensado a partir da sua clientela:

[...] currículo é todo um conjunto de experiências, diretas ou indiretas, direcionadas para a revelação das capacidades do indivíduo, experiência esta que cada ser humano deve possuir. Sendo assim, o currículo deve ser construído de forma relacional e por meio de alianças efetivas, além de fazer parte do processo de construção da identidade coletiva. Currículo é o instrumento adequado de regulação não só para a formulação dos objetivos de aprendizagem, que se encontram nas diversas formas de seleção e organização do conhecimento oficial, bem como para o estabelecimento de critérios de controle.

Em meio a todo esse contexto, torna-se aparente a necessidade de um olhar diferenciado para o estudante do ensino noturno em prol de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento do mesmo, sendo “[...] importante ressaltar que a unificação formal do currículo não assegura a equalização das oportunidades educacionais, pois aulas no período diurno e aulas no período noturno, após uma jornada de trabalho, configuram situações bem diferentes” (GONÇALVES *et al.*, 2005, p.348), gerando taxas de reprovação que em alguns componentes curriculares alcançam mais de 50%.

1.3 AS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NOTURNO DA COORDENADORIA DISTRITAL DE EDUCAÇÃO 02

A Coordenadoria Distrital de Educação 02 – (CDE02), instituída sob a Lei Delegada Nº 08 de 05 de julho de 2005, tem como perfil educacional promover ações de excelência contribuindo para a elevação da qualidade da educação do Estado do Amazonas.

Sob as diretrizes da SEDUC, a CDE02 tem a finalidade de coordenar, implementar, assessorar e acompanhar as ações desenvolvidas nas unidades escolares, a partir das diretrizes emanadas dos órgãos da Secretaria, bem como representar e intermediar as demandas e propostas da rede estadual de ensino junto à instituição. Também é de sua competência a responsabilização no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Ação das Escolas, implementação dos Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, participação ativa nas ações referentes ao acesso escolar, lotação de pessoal, distribuição de carga horária, cumprimento do calendário escolar, alcance das metas referentes aos resultados educacionais, assim como no processo de avaliação da gestão escolar.

Atualmente são 36 (trinta e seis) escolas e um (1) anexo sob sua jurisdição que oferecem o ensino básico para a comunidade da zona sul da cidade de Manaus, atendendo no ano letivo de 2015 um total de 25.819 alunos.

Para o desempenho das ações supracitadas, a coordenadoria estrutura-se com: uma Coordenadora Geral, um Coordenador Adjunto Administrativo, três Coordenadoras Adjuntas Pedagógicas, Supervisores Pedagógicos, Bibliotecárias, Psicóloga, Supervisor de Recursos, Supervisora de Abandono Escolar, Supervisor de Educação Física, Supervisora de Infraestrutura e Equipe Técnica Administrativa.

Até o ano letivo de 2014 eram 12 escolas com Ensino Médio, nenhuma delas em tempo integral; a partir do ano letivo de 2015, 03 escolas foram reordenadas para atender a clientela do Ensino Médio, estando entre elas a primeira escola de Ensino Médio da CDE02 em tempo integral, totalizando 15 escolas de Ensino Médio regular, das quais 04 têm a modalidade EJA.

As escolas que atendem aos estudantes do nível médio estão em sua maioria concentradas no turno noturno, visto que, no turno diurno, existe uma demanda expressiva de alunos do ensino fundamental, os quais por não serem absorvidos pela rede municipal de educação são atendidos pelas escolas da SEDUC. Desse modo, a CDE02 tem apenas 04 escolas exclusivas de Ensino Médio, sendo as 11 demais compartilhadas com o ensino fundamental e modalidades.

Diante desse cenário o atendimento nas 15 escolas está distribuído em: 06 escolas no turno matutino com 64 turmas e 2.693 estudantes; 11 escolas no turno vespertino com 89 turmas e 3.299 estudantes e, 08 escolas no turno noturno com 57 turmas e 2.204 estudantes.

As escolas de Ensino Médio são coordenadas pela Coordenadora Adjunta Pedagógica do Ensino Médio e assessoradas por uma equipe de 06 Supervisores Pedagógicos, que visitam as escolas no mínimo uma vez por semana. A visita dos supervisores às escolas tem como principal objetivo auxiliar os professores e gestores na prática educativa e da gestão em prol da melhoria dos processos didático-pedagógico, gerencial e interpessoal que se dão nas unidades educacionais. Todas as visitas são registradas em relatório e, a partir da análise deles pela coordenadora pedagógica e pelo supervisor, são sugeridas oportunidades para o progresso das unidades escolares.

Os alunos do Ensino Médio regular noturno ingressam na última etapa da educação básica, após a conclusão do ensino fundamental, tendo como finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania, para continuar aprendendo com foco no aprimoramento do educando como pessoa

humana, incluindo a formação ética, a postura crítica e o desenvolvimento de saberes científico-tecnológicos (BRASIL, 1996).

Nenhuma escola noturna de Ensino Médio da CDE02 trabalha com uma forma de atendimento diferenciado ou com uma proposta curricular específica para o Ensino Médio noturno. As escolas funcionam no horário das 19h às 22h, com carga horária de 3 horas/aulas diárias distribuídas em 5 tempos de 40 minutos e 15 minutos de intervalo, perdendo assim, 1 hora/aula diária em relação ao tempo de aula destinado ao ensino diurno, apesar de utilizar a mesma proposta e matriz curricular.

Nas escolas noturnas de Ensino Médio da CDE02 não é executado o componente curricular de educação física, os alunos não desenvolvem uma linguagem corporal orientada e a prática desportiva na maioria das escolas também é inexistente. Outro fator observado pelas supervisoras pedagógicas, é que os espaços de apoio didático-pedagógico, como biblioteca, sala de mídias, auditórios, laboratórios e anfiteatros são menos ou quase nunca utilizados no turno noturno, as aulas se dão com pouca ou nenhuma metodologia diferenciada, ministradas de forma tradicional, na qual o professor faz uso apenas do quadro branco, pincel e livro didático.

Nas visitas às escolas do turno noturno, realizadas pela coordenadora e supervisoras do Ensino Médio, os registros relatoriais evidenciam que ao perguntar ao professor sobre o resultado do rendimento dos educandos, do percentual de educandos reprovados, os docentes expressam com frequência que os estudantes não querem “nada”, chegam à escola sem nenhum interesse para as aulas, vêm para a escola só para “fazer número”. Esses mesmos professores, que fazem parte do grupo de professores que mais reprovam, enfatizam também, que os alunos que são trabalhadores chegam à escola cansados e não correspondem à expectativa dos professores.

Segundo esses docentes, as atividades extraclasse não são desenvolvidas porque não há interesse dos educandos, por isso nas escolas do turno noturno da CDE02 que têm ambientes de mídia, laboratórios, quadras e bibliotecas, raramente esses ambientes são citados como recurso metodológico nos planejamentos das aulas.

No entanto, Krawczyk (2011) nos chama atenção em relação à postura dos educandos ao dizer que:

Quanto ao interesse intelectual na maioria dos casos, a atração ou rejeição dos alunos por uma ou por outra disciplina está vinculada à experiência e aos resultados escolares. O interesse pela disciplina está diretamente associado à atitude do docente: seu modo de ensinar; a paciência com os alunos; e a capacidade de estimulá-los e dialogar com eles (KRAWCKYK, 2011, p.756).

Neste contexto, conforme o que retrata a autora é possível observar que o desempenho ou interesse dos educandos nas aulas vinculam-se também à forma que os professores conduzem o ensino dentro da realidade dos mesmos. Gonçalves *et al.* (2005, p. 351) descrevem que:

Até que ponto os professores conhecem a realidade de seus alunos? Conhecer não para favorecê-los, nem para prejudicá-los. Conhecer essa realidade para promover a tradução do conhecimento, levando os alunos à construção e aplicação do conhecimento, um conhecimento que vai servir para que esses alunos possam modificar sua realidade.

A ênfase em um ensino contextualizado e próximo da realidade do educando deve-se ao fato de que um ensino descontextualizado e distante da realidade do educando gera desinteresse e desmotivação nos alunos que dão continuidade aos seus estudos no Ensino Médio. A não consideração das especificidades da vida e do trabalho do educando do ensino noturno evidenciada em um currículo inflexível e não atrativo “acusa número bem diferente entre matrícula inicial e final, o que justifica o alto índice de reprovações e dependência na primeira série e o alto índice de evasão ao longo das demais séries” (GONÇALVES *et al.*, 2005, p.350).

O que destacamos com base no que assevera Krawczyk (2011) é que se para alguns professores ou a maioria deles o aluno do turno noturno não tem compromisso com a aprendizagem, a forma que os mesmos são vistos e que o contrato didático é conduzido influencia diretamente no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos educandos, pois os professores ainda são referências para a motivação do aluno, influenciando no sentido da escola para o mesmo e na sua postura mediante os estudos.

A matrícula inicial nas escolas noturnas de Ensino Médio da CDE02 em 2015 foi de 697 alunos na 1.^a série, 796 alunos na 2.^a série e 721 na 3.^a série. Após o 2.º bimestre, a quantidade de alunos que deixaram de frequentar foi de 87 alunos na 1.^a série, 107 alunos na 2.^a série e 63 alunos na 3.^a série. A quantidade de alunos que ingressaram no Ensino Médio em 2015 com distorção idade/série na 1.^a série por turno é de 32 no matutino, 124 no vespertino e 265 no noturno. Evidenciando a maior concentração de alunos fora da faixa etária no turno noturno, que trazem consigo perdas significativas na trajetória educacional, baixa estima e pouca motivação, sendo uma das possíveis variáveis para a não conclusão dos estudos a cada série cursada.

A Tabela 02 evidencia a quantidade/percentual de alunos que deixaram de frequentar os bancos escolares nos últimos três anos.

Tabela 02: ESCOLAS NOTURNAS DE ENSINO MÉDIO – CDE02

ANO	Matrícula Inicial por série.			Deixou de frequentar por série.			Percentual de abandono por série %.		
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a
2012	557	646	727	167	109	157	29,98	16,87	21,60
2013	556	498	633	165	104	137	29,67	20,88	21,64
2014	758	684	693	176	159	236	23,22	23,25	34,05

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do SIGEAM/ SEDU/AM.

Considerando os dados da matrícula inicial e os dados dos alunos que deixaram de frequentar, é possível observar que em todas as séries de 2012 a 2014 cresceram as taxas de alunos que deixaram de frequentar a escola. No entanto, na primeira série em proporção à matrícula inicial a percentagem diminuiu. Observamos também que a concentração do maior índice de abandono muda da 1^a série nos anos de 2012 e 2013 para a 3^a série no ano de 2014, evidenciando que por algum motivo 159 estudantes da 3^a série não concluíram seus estudos na educação básica.

Se fizemos uma análise preliminar da matrícula inicial versus a taxa de abandono para identificarmos o tempo de permanência do aluno e o retorno dele à escola, verificamos que não há um aumento de matrícula na 1^a série no ano de 2013 e que ponderando os egressos do ensino fundamental e os que deixaram de frequentar a 1^a série do Ensino Médio, a matrícula inicial deveria crescer no mínimo em 167 alunos.

Na 2^a série também é possível perceber que do ano letivo de 2012 para o de 2013, além dos 109 alunos que deixaram de frequentar (não aparecerem na matrícula inicial), também houve um decréscimo na entrada de alunos, demonstrando que além de os alunos que não concluíram a 1.^a série possivelmente não terem voltado à escola, dos que concluíram um número significativo também não voltou.

Por ser uma análise inicial com base apenas nos dados apresentados, objetivamos aprofundar a pesquisa da quantidade de alunos que voltam à escola e o tempo que o mesmo permanece por meio de coletas de dados que dar-se-ão no decorrer da pesquisa, uma vez que o estudo da trajetória e do fluxo escolar influencia diretamente na melhoria do Ensino Médio noturno.

Outros aspectos que influenciam para as dificuldades de aprendizagem dos educandos das escolas de Ensino Médio noturno da CDE02 também serão apurados durante o processo de pesquisa de campo, mas os dados do rendimento escolar revelam que elas existem e que ainda não foram superadas.

O rendimento escolar revela dados de aprovação, reprovação e abandono ao término de cada bimestre letivo que estão diretamente ligados à vida escolar do aluno, o quanto a escola exclui ao invés de promover nos últimos três anos (2012 a 2014), período que utilizamos para análise do processo educativo das escolas noturnas da CDE02, a reprovação e o abandono estão presentes de forma marcante.

É possível identificar por meio dos dados revelados pelo rendimento escolar, números significativos de alunos que deixaram de frequentar e de alunos que ao serem reprovados demonstram não terem adquirido as competências necessárias para o prosseguimento dos estudos, tendo sua trajetória escolar, por um motivo ou outro, interrompida.

Entretanto, vários são os fatores que contribuem para esses resultados de reprovações, segundo Tonig e Carvalho (2007, p. 63):

Além de estar subordinado por uma lei generalizada, o ensino noturno apresenta outras inconveniências e algumas características peculiares, que precisam ser levadas em conta para se contemporizar as consequências: os professores muitas vezes estão no terceiro turno de trabalho diário, quase todos os alunos tem jornadas de trabalho de oito ou mais horas diárias, não raro em atividades pesadas e difíceis, os conteúdos fogem da área de interesse dos alunos, etc.

Também é relatado por Souza e Oliveira (2008) que outra especificidade do Ensino Médio noturno é que a maioria do seu alunado tem como principal atividade/responsabilidade o trabalho, com uma trajetória escolar de estudos que em algum momento foi interrompida e que ao retornarem à escola apresentam diferentes processos/momentos para a escolarização.

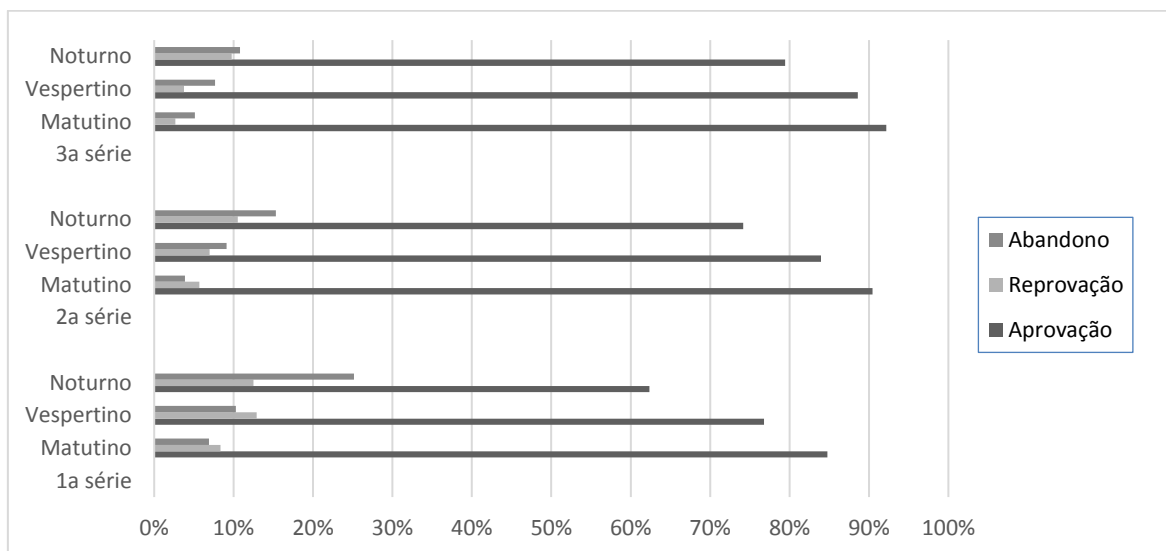
Se por uma realidade ou por outra, os indicadores do Ensino Médio noturno revelam um sistema educacional que reprova ou que contribui para a evasão gerando impactos substanciais na formação, na vida e na sociedade.

Neste panorama, apresentaremos os dados do rendimento escolar das oito escolas de Ensino Médio da CDE02 que atendem no turno noturno, comparando o resultado final dos índices de aprovação, reprovação e deixou de frequentar dos anos letivos de 2012 a 2014.

A análise comparativa dos índices educacionais (aprovação, reprovação e abandono) do Ensino Médio diurno com os dados educacionais do Ensino Médio noturno, das escolas da CDE02 apresentada nos gráficos a seguir confirma que os índices educacionais do turno

noturno exibem taxas inferiores de aprovação e superiores de reprovação e abandono, principalmente na primeira série de ingresso.

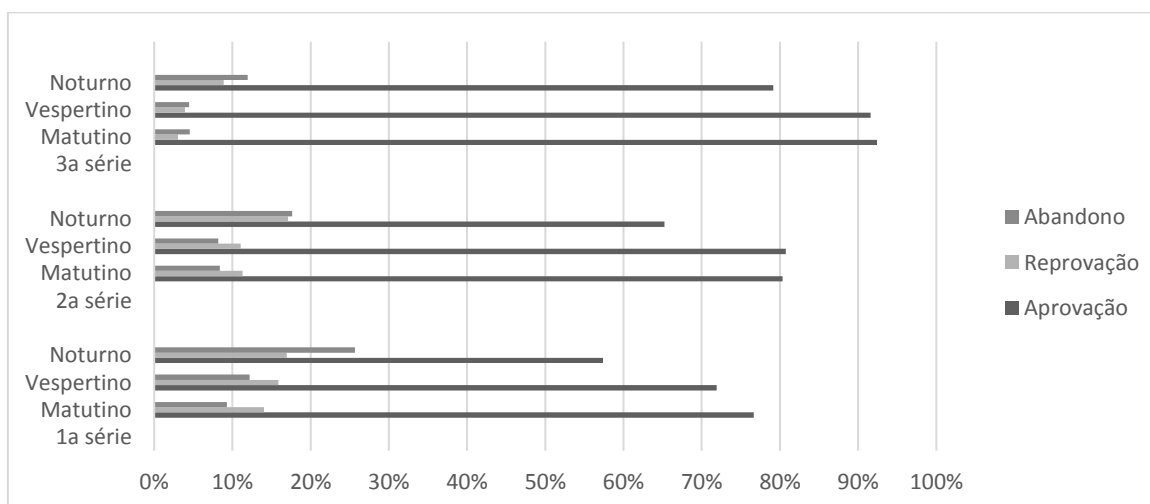
Gráfico 03 – Dados do rendimento dos turnos diurno e noturno do ano de 2012



Fonte: Elaboração da própria autora com base nos dados do SIGEAM WEB/SEDUC.

É possível visualizar no Gráfico 03 que os indicadores de 2012 mostram uma diferença na taxa de aprovação do turno diurno para o noturno de aproximadamente 20 % nas 1ª e 2ª séries e de 10% na 3ª série, como também, uma reprovação significativa na escala de 7% a 10 % e um abandono expressivo de até 25% no turno noturno. Os indicadores educacionais referentes ao ano de 2013 dos turnos diurno e noturno podem ser visualizados no Gráfico 4.

Gráfico 04 – Dados do rendimento do turno diurno e noturno do ano de 2013

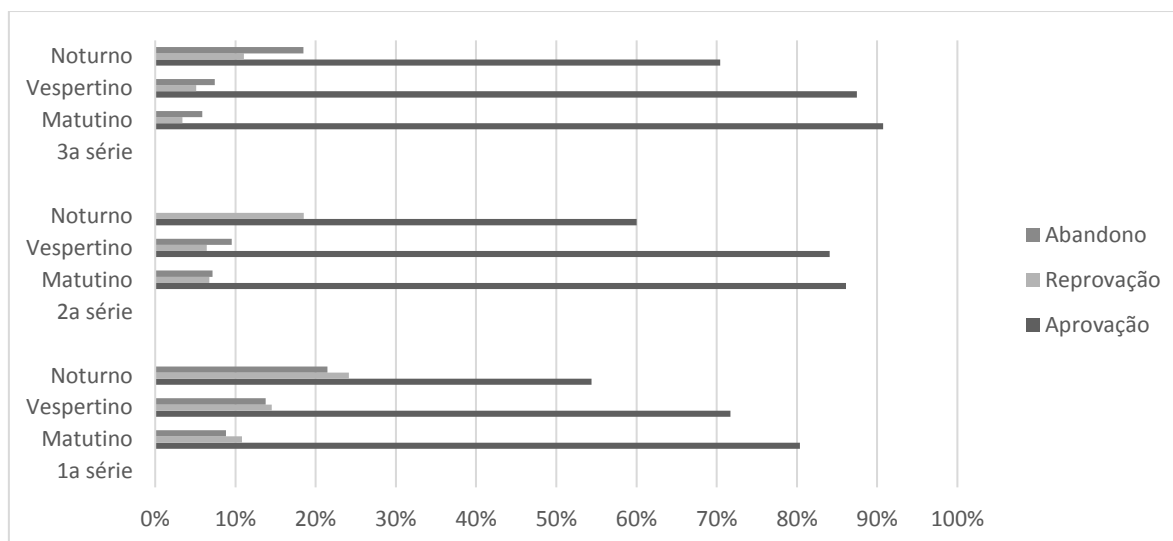


Fonte: Elaboração da própria autora com base nos dados do SIGEAM WEB/SEDUC.

Uma realidade que se repete também no ano de 2013, a não promoção do estudante devido às baixas taxas de aprovação no turno noturno que em relação ao turno diurno apresenta uma diferença de até 19%. Enquanto que na primeira série do turno matutino a aprovação é de 76,7%, já considerada baixa, no turno noturno na mesma série a aprovação é de apenas 57%.

Infelizmente, como veremos no Gráfico 05 a realidade de retenção e de abandono dos alunos do Ensino Médio noturno em 2014 continua com o aumento das taxas de reprovação nas três séries em relação ao ano de 2013 que passou de 17% para 24,2% na 1ª série, de 17% para 18,5% na 2ª série e de 8,9% para 11,1% na 3ª série.

Gráfico 05 – Dados do rendimento do turno diurno e noturno do ano de 2014



Fonte: Elaboração da própria autora com base nos dados do SIGEAM WEB/SEDUC.

Neste cenário, é possível perceber também, a partir da análise dos gráficos, que o abandono escolar no turno noturno é a causa mais agravante da não conclusão dos estudos. Desde a 1ª série até a 3ª série as taxas do abandono ficam na escala de 20% a 25% versus uma porcentagem de no máximo 9% no turno diurno, realidade considerada alta para a educação.

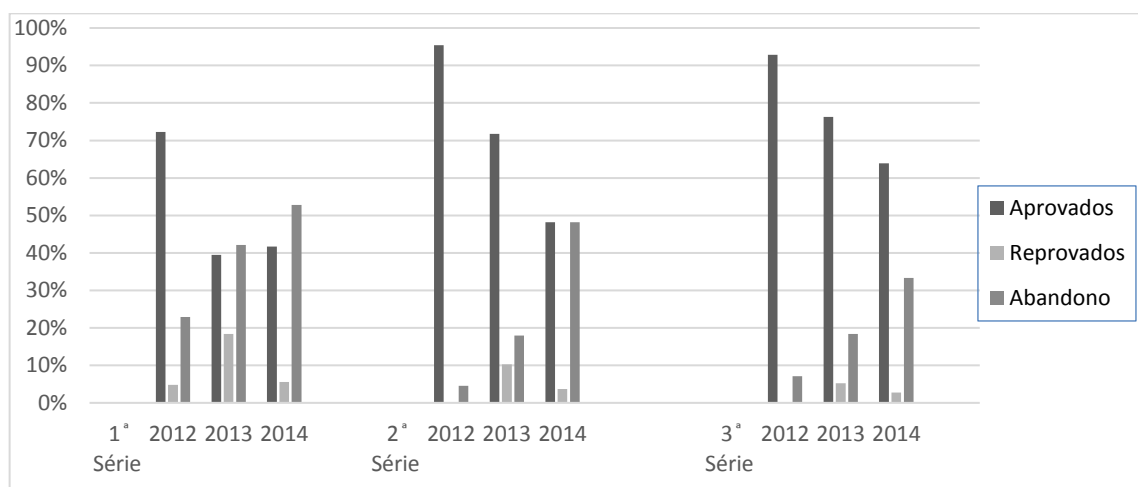
De acordo com Tavares Jr (2014) um sistema educacional eficiente é aquele que converte acesso a realização educacional de forma que o estudante conclua no tempo certo seus estudos, ou seja, é aquele em que o estudante completa o ensino fundamental em 09 anos e o Ensino Médio em 03 anos. No entanto, no Brasil os problemas de fluxo cuja reprovação e o abandono são os maiores fatores da distorção idade/série, reproduzem as desigualdades sociais.

A seguir demonstraremos o rendimento e o perfil das oito escolas noturnas de Ensino Médio da CDE02 com o objetivo de explicitar o contexto educacional dessas escolas e o resultado quantitativo da aprendizagem dos alunos.

A Escola A é uma escola que possui todos os segmentos da educação básica, com oferecimento do Ensino Médio, até o ano de 2015, só no turno noturno, acompanhado da Educação de Jovens e Adultos também no noturno. Por estar localizada dentro da vila militar da Marinha a maior parte de sua clientela é de filhos de militares que por não serem atendidos no turno diurno estudam no noturno. As vagas remanescentes são ocupadas por alunos do bairro adjacente, comunidade um pouco distante da escola que em sua maioria são trabalhadores.

A escola, à noite, funcionou nos anos de 2012 com 169 alunos distribuídos em cinco (5) turmas, no ano de 2013, 115 alunos alocados em três (3) turmas e, no ano de 2014, 99 alunos difundidos em três (3) turmas. Apesar da escola atender poucos alunos, a partir do ano letivo de 2013 é possível ver um decréscimo expressivo na taxa de aprovação, no final do ano letivo, consequência da taxa de alunos que deixaram de frequentar a escola, sendo o primeiro pior rendimento em aprovação no ano de 2014 das escolas de Ensino Médio da CDE02, conforme Gráfico 06 adiante.

Gráfico 06 – Resultado final do rendimento escolar de 2012, 2013 e 2014 do Ensino Médio noturno da escola A



Fonte: Elaboração da própria autora com base nos dados do SIGEAM WEB/SEDUC.

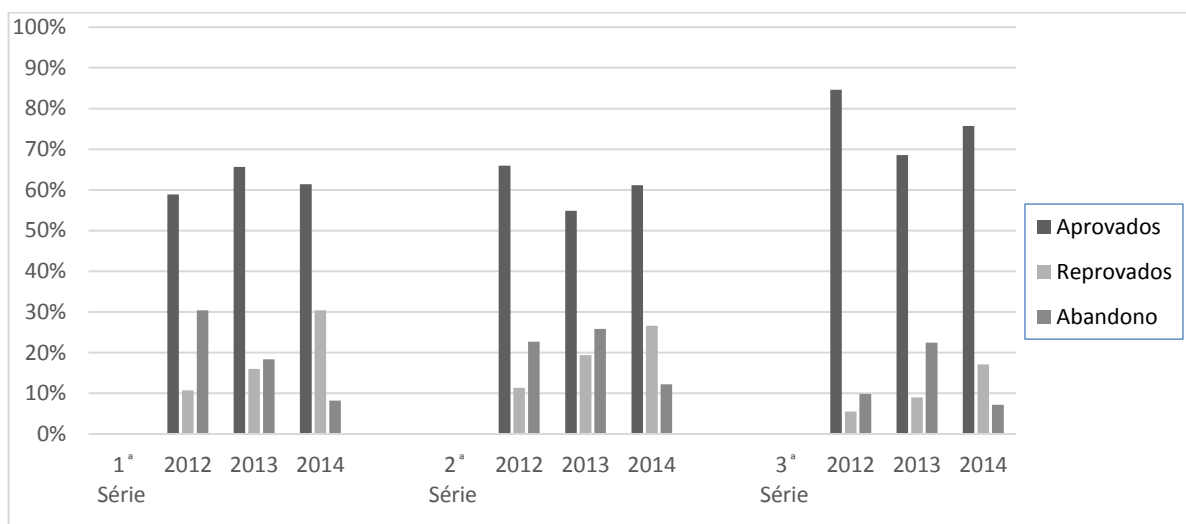
Do resultado geral apresentado no Gráfico 06 a maior concentração de alunos que abandonaram a escola nos três (3) anos analisados refere-se à 1.ª série que atingiu 52,78% em 2014, seguida da 2.ª e da 3ª série. Interessante destacar é que, apesar de a reprovação ter alcançado em 2013 10% na 2ª série, em 2012 não houve reprovação na 2ª e na 3ª série. A partir da análise do gráfico observamos que na escola A o maior problema de fluxo refere-se ao abandono escolar que só aumentou, nos anos analisados, ultrapassando a escala de 50%.

A escola **B** é uma escola exclusiva de Ensino Médio que atende alunos do bairro do Morro da Liberdade e da Betânia. Por oferecer Ensino Médio nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) a clientela do turno noturno é predominante de alunos trabalhadores.

Apesar de ser exclusiva com um único segmento de ensino a escola não se destaca no desempenho das avaliações externas e no rendimento escolar, oscila seu resultado entre os bimestres e os anos analisados, apresentou um aumento significativo na taxa de reprovação em 2014.

No Gráfico 07 a seguir podemos observar os indicadores de rendimento somente do Ensino Médio noturno, foco da nossa análise.

Gráfico 07 – Resultado final do rendimento escolar de 2012, 2013 e 2014 do Ensino Médio noturno da escola B



Fonte: Elaboração da própria autora com base nos dados do SIGEAM WEB/SEDUC.

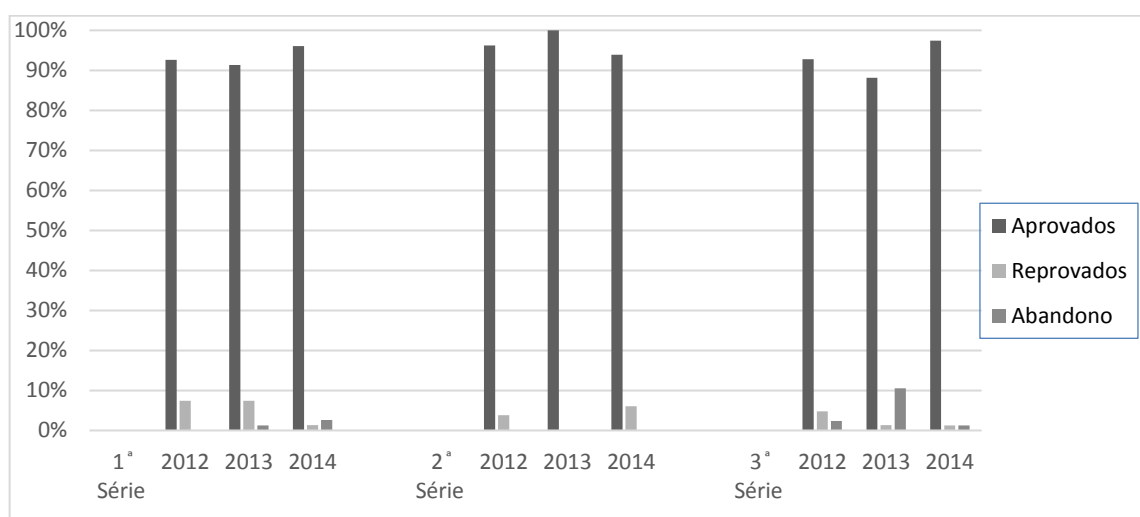
Por meio da leitura do Gráfico 07, observa-se apenas 58,86% de aprovação no ano de 2012 na 1ª série devido à taxa de abandono de 30,38%. Também é possível identificar que nos últimos três anos a série com maior aprovação é a 3ª, e a série com maior reprovação e abandono é a 1ª. A 2ª série apesar de ter conseguido diminuir o abandono em aproximadamente 50% aumentou consideravelmente a reprovação, permanecendo com a aprovação na média de 60%.

A escola **C** é uma escola conveniada com a Aeronáutica, gerenciada há 15 anos por um suboficial formado em licenciatura plena em geografia com especialização em gestão escolar. Os docentes que compõem o quadro da escola são funcionários públicos efetivos ou contratados da SEDUC, distribuídos na quantidade de 24 no turno matutino, 27 no turno vespertino e 15 no turno noturno.

O atendimento ao aluno do Ensino Médio acontece nos turnos vespertinos e noturnos. As vagas para a composição das turmas do Ensino Médio diurno, não são disponibilizadas para a comunidade em geral, proporcionando que a escola receba somente seus egressos do ensino fundamental, 45 alunos, ou seja, uma turma permanece na 1ª série no turno vespertino e os demais são direcionados para o turno noturno. No turno noturno, a maioria dos alunos são os egressos do ensino fundamental da própria escola que apesar de não estarem fora da faixa etária optam em permanecer na escola no turno noturno, por isso os alunos advindos de outras escolas, fora da faixa etária e trabalhadores no turno noturno são poucos.

Durante a pesquisa empírica investigamos se essa forma de atendimento é o diferencial para os bons resultados apresentados pela escola como mostra o Gráfico 08.

Gráfico 08– Resultado final do rendimento escolar de 2012, 2013 e 2014 do Ensino Médio noturno da escola C



Fonte: Elaboração da própria autora com base nos dados do SIGEAM WEB/SEDUC.

Na análise do Gráfico 08 constatamos que é a escola de Ensino Médio noturno com maior índice de aprovação e menor de reprovação e abandono. Nos anos de 2013 não houve reprovação e abandono na 2ª série por mais que, nos outros anos de estudo e séries a aprovação não tenha atingido 100%, a aprovação fixou-se na escala de 90%, tendo o pior resultado de abandono de aproximadamente 10% no ano de 2013 na 3ª série.

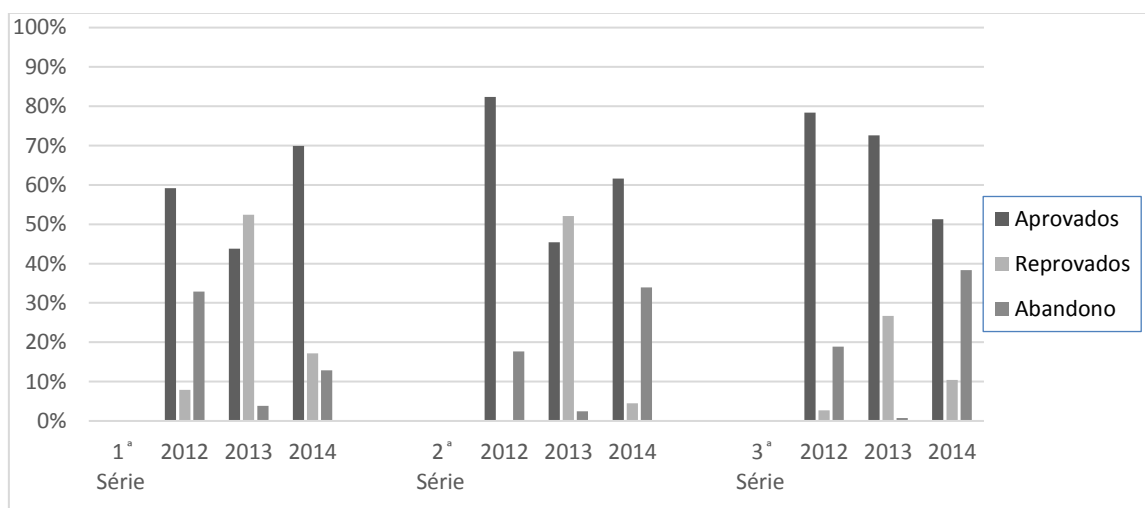
Os índices educacionais do Ensino Médio noturno da referida escola chamam atenção por conseguir resultados de aprendizagem (analisados pelo percentual de aprovação) não alcançados nas outras sete escolas da CDE02, o percentual de abandono também é ínfimo em relação à realidade não só da CDE02 como do estado. Sabemos que esses indicadores são os

indicadores desejáveis para a educação por isso na pesquisa de campo buscaremos identificar o que contribui para tal resultado.

A escola **D** funciona com o Ensino Médio nos turnos vespertino e noturno, sua clientela é oriunda do bairro de Educandos e se divide em alunos dentro da faixa etária e alunos fora da faixa etária, trabalhadores do comércio que há no bairro e no centro. Seu rendimento foi o segundo mais baixo das escolas de Ensino Médio da CDE02 no ano de 2014.

Os índices nas avaliações externas também não são bons, pois nos últimos três anos vêm decrescendo. O último lugar na capital no IDEB das turmas de 9º ano é da referida escola e esse deve ser um dos motivos do baixo rendimento principalmente na 1ª série do Ensino Médio. Alinhado com as taxas significativas de reprovação estão os percentuais de alunos que deixaram de frequentar, evidenciado no rendimento demonstrado no Gráfico 09.

Gráfico 09 – Resultado final do rendimento escolar de 2012, 2013 e 2014 do Ensino Médio noturno da escola D



Fonte: Elaboração da própria autora com base nos dados do SIGEAM WEB/SEDUC.

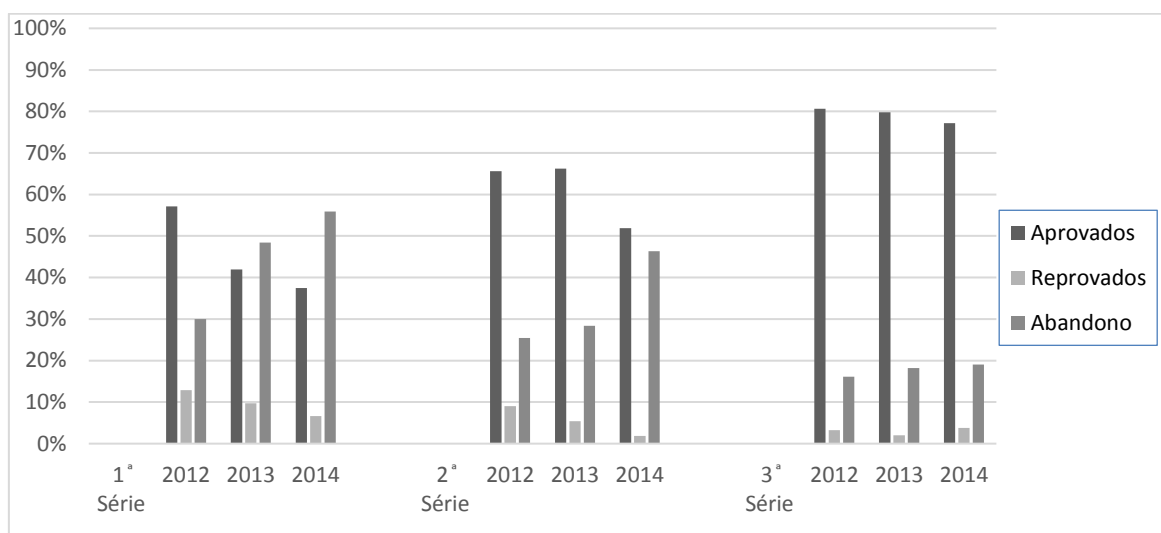
O Gráfico 09 mostra que a reprovação no ano de 2013 na 2ª e na 3ª série ultrapassou 50% um crescimento expressivo em relação ao ano anterior em que não houve reprovação na 2ª série, e a taxa na 3ª série foi de 2,7%. A escola também exibe alta taxa de abandono, inclusive na 3ª série que no ano de 2014 chegou a 38,3%.

A escola **E** também é exclusiva de Ensino Médio, atende aos alunos das escolas sem continuidade dos bairros da Betânia e do Crespo no turno diurno e no turno noturno alunos do bairro de São Lázaro a maioria vindo do Programa de Correção de Fluxo intitulado Projeto Avançar.

Os alunos oriundos do Projeto Avançar quando aprovados, avançam do 8º ano do ensino fundamental para a 1ª série do Ensino Médio. Para o corpo docente dessa escola, conforme registros nos relatórios da supervisão pedagógica, a baixa aprovação na 1ª série está relacionada a falta de aprendizagem pelos alunos de conteúdos básicos que devem ser apreendidos no ensino fundamental refletindo na série com maior índice de reprovação em todos os turnos, inclusive no noturno.

Outra realidade preocupante na referida escola é o número de alunos que deixa de frequentar o ensino noturno em todas as séries, no ano de 2012 chegou a 30%, em 2013 a 48,39% e em 2014 a 55,88%. O rendimento geral da escola do turno noturno dos últimos três anos é apresentado no Gráfico 10 a seguir.

Gráfico 10 – Resultado final do rendimento escolar de 2012, 2013 e 2014 do Ensino Médio noturno da escola E



Fonte: Elaboração da própria autora com base nos dados do SIGEAM WEB/SEDUC.

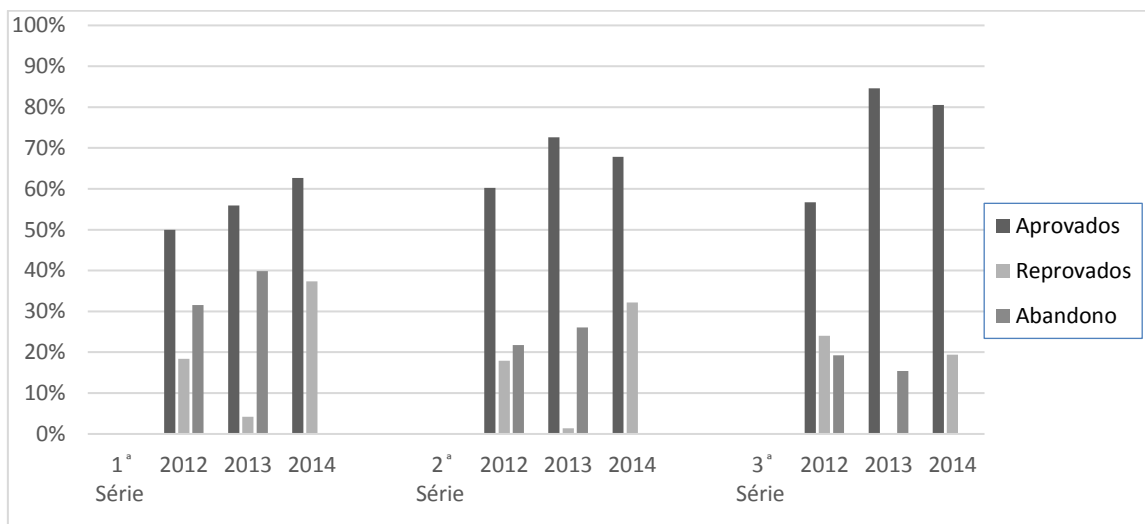
Por meio do Gráfico 10 percebemos que a série com maior aprovação é a 3ª e que se não fosse a taxa elevada de abandono esse rendimento poderia ser melhor.

A escola F tem no gerenciamento uma professora com formação em Normal Superior e pós-graduação em Ciências Humanas e suas Tecnologias e Gestão Escolar. Está na função de gestora há dois anos, sua primeira experiência. O corpo docente é formado por 16 professores no diurno, 17 no vespertino e 11 no noturno.

Atendendo ao aluno do Ensino Médio somente no turno noturno, até o ano de 2015, sempre funcionou no turno diurno com o ensino fundamental do 1º ao 9º ano e com o Programa de Correção de Fluxo -Projeto Avançar.

No Gráfico 11 é possível observar os indicadores da escola.

Gráfico 11 – Resultado final do rendimento escolar de 2012, 2013 e 2014 do Ensino Médio noturno da escola F



Fonte: Elaboração da própria autora com base nos dados do SIGEAM WEB/SEDUC.

O gráfico mostra que no ano de 2012 a escola tinha além de um número expressivo de reprovações, uma taxa de 24,66% de alunos que deixaram de frequentar. Porém no ano de 2014 não houve abandono em nenhuma das séries.

Considerando o decréscimo no abandono escolar é possível perceber uma melhora nas taxas de aprovação de 2014 em relação ao ano de 2012, mas devido ao aumento da reprovação as taxas de 2014 em relação à aprovação são inferiores ao ano de 2013.

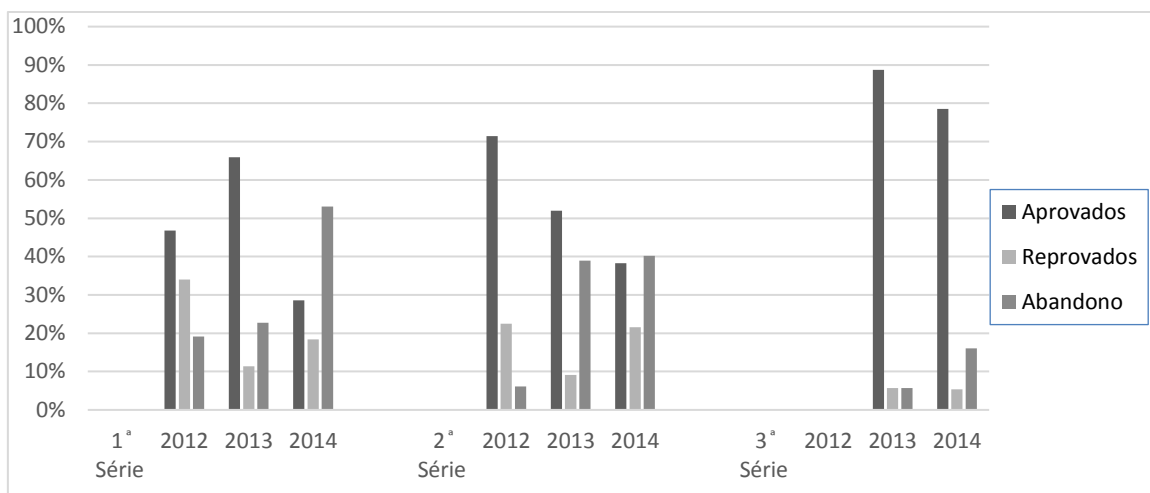
Da oscilação visível nos dados gerais da escola, a série que registra o maior índice de reprovação e alunos que deixaram de frequentar em 2012 é a 1.ª, melhorando a taxa de reprovação em 2013, mas aumentando ainda mais a taxa de abandono. As demais séries também têm uma variável no rendimento tendo ano com reprovação reduzida e aumento no abandono e ano com aumento na reprovação e diminuição no abandono.

A escola **G** é a terceira escola exclusiva de Ensino Médio da CDE02 que funciona com o turno noturno, com uma expressiva concentração de alunos trabalhadores.

A gestora atual tem um ano no exercício da função, com formação em licenciatura plena em matemática. A quantidade de profissionais que atuam na escola é: 49 professores, 06 serviços gerais, 02 vigias, 03 merendeiras, 04 administrativos, 01 secretária, 01 pedagoga, 02 apoios pedagógicos, 01 profissional de biblioteca e 01 gestora.

Em dados gerais a escola enfrenta uma baixa na aprovação devido ao quantitativo de alunos reprovados e dos alunos que deixaram de frequentar como expõe o Gráfico 12.

Gráfico 12 – Resultado final do rendimento escolar de 2012, 2013 e 2014 do Ensino Médio noturno da escola G



Fonte: Elaboração da própria autora com base nos dados do SIGEAM WEB/SEDUC.

Ao analisarmos os dados do rendimento evidencia-se que a reprovação no ano de 2012 ultrapassou 30% e que o abandono escolar no ano de 2014 ultrapassou 50%, ambos referentes à 1ª série. Apesar de as taxas de reprovação estarem diminuindo nos últimos anos, as taxas de abandono têm crescido, e a aprovação em 2014 na 1ª e na 2ª série não atingiu 40%.

Salientamos que no ano de 2012 não foram gerados os dados do rendimento da 3ª série.

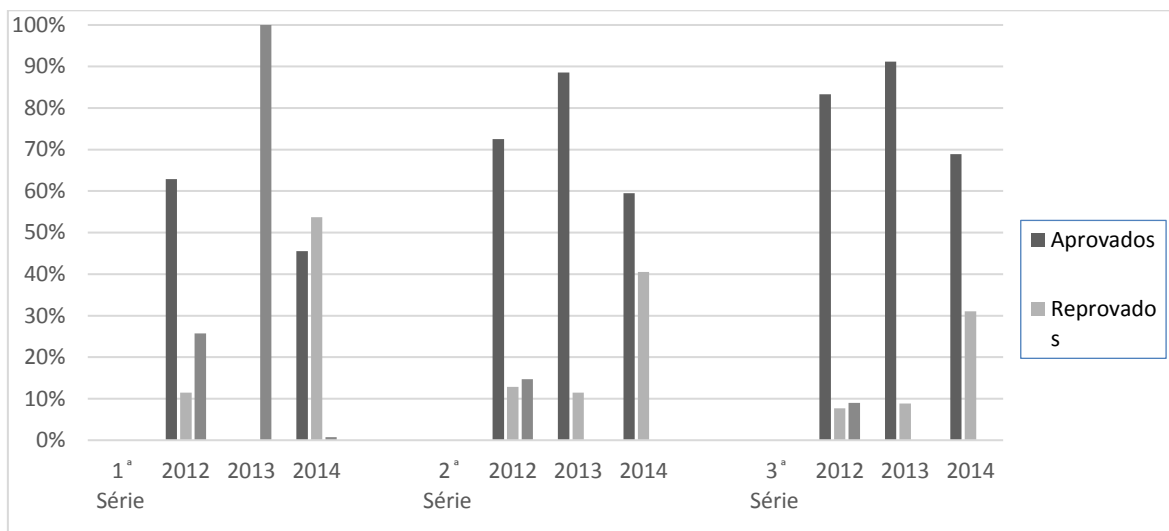
A escola **H** é a maior escola em número de turmas do Ensino Médio somando os turnos vespertino e noturno.

O gestor atual é professor de educação física e assumiu a gestão da escola no ano de 2013, mas já tinha em seu currículo experiência de três anos na função de gestor em outra escola. O total de docentes por turno é: 48 no matutino, 48 no vespertino e 22 no noturno.

Por estar localizada no bairro de Petrópolis, de classe média baixa, e ser a única que funciona com o Ensino Médio no turno vespertino nesta localidade, a escola atua com 20 salas de aula. No turno noturno a escola funciona com uma variação entre 10 a 12 turmas. Os educandos do noturno têm o perfil de trabalhadores do comércio de Manaus e de forma geral apresentam distorção idade/série, mas apesar de estarem na terceira jornada são poucos os que deixam de frequentar a escola.

Os indicadores educacionais do turno noturno estão dispostos no Gráfico 13.

Gráfico 13 – Resultado final do rendimento escolar de 2012, 2013 e 2014 do Ensino Médio noturno da escola H



Fonte: Elaboração da própria autora com base nos dados do SIGEAM WEB/SEDUC.

Com a análise do rendimento apresentado no gráfico verificamos que o maior índice de aprovação foi de 91% na 2ª série em 2013 e que a maior causa do baixo rendimento é a taxa de abandono que cresceu consideravelmente nas três séries nos três últimos anos. No ano de 2013, na tentativa de iniciar o reordenamento para fechamento do turno noturno na escola, a gestora transferiu todos os alunos da 1ª série, gerando no sistema 100% de abandono.

Com a análise dos dados do rendimento escolar das oito escolas de Ensino Médio do turno noturno, exibidos acima, os quais nos oportunizaram contextualizar a realidade de cada escola, é perceptível que o Ensino Médio noturno precisa de um olhar especial para a formulação de políticas que auxiliem na mudança do quadro de expressiva reprovação e abandono e baixa aprovação, políticas que garantam não somente o acesso à escola, mas principalmente igualdade de oportunidades, condições e inserção social.

A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no Ensino Médio, aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando (KRAWCZYK, 2011, p.756).

Os responsáveis pela educação brasileira não podem esquecer “a importância política, social e econômica da expansão e obrigatoriedade do Ensino Médio, o caráter cultural da escola e sua relação com a chamada “sociedade do conhecimento”, o papel do Ensino Médio para a juventude, as novas demandas para os docentes” (KRAWCZYK, 2011, p.752).

Desse modo, seja por influência da gestão escolar; por influência da forma de tratamento e compromisso dos docentes com a ministração das aulas e com os alunos; por influência de os alunos não trazerem consigo após uma trajetória escolar de nove anos, saberes essenciais, habilidades fundamentais e pré-requisitos para o prosseguimento dos estudos no Ensino Médio, ou por uma questão da característica social do aluno, um fato é percebido, para garantir as mesmas condições de aprendizagem ao estudante do ensino noturno é necessário que políticas públicas educacionais sejam pensadas e reformuladas a partir da necessidade e realidade desse alunado.

Diante disso, após a descrição do presente estudo de caso que pesquisa sobre os indicadores do Ensino Médio Noturno e, pelo qual foi possível perceber que se o grande desafio do Ensino Médio é oferecer uma educação de qualidade com igualdade de condições visando não somente o acesso como também a permanência, esse desafio torna-se maior diante da realidade de um ensino noturno com taxas maiores de reprovação e abandono do que o ensino diurno, evidenciando a necessidade de políticas específicas para aquele turno.

No capítulo 2, apresentaremos o percurso metodológico e o arcabouço teórico que fundamentará a descrição da análise dos dados coletados na pesquisa de campo, por meio da propositura de um diálogo entre a leitura especializada e os dados coletados.

2 POSSIBILIDADES DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO

A expansão do acesso e a massificação da educação no país a partir de 1930 não garantem uma educação de qualidade, a matrícula, a permanência do educando e o avanço nos resultados educacionais. “As deficiências atuais do Ensino Médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na metade do século XX” (KRAWCZYK, 2011, p.754).

Carrano (2016) comenta sobre o quanto é relativamente recente a expansão das matrículas do Ensino Médio no Brasil, uma vez que uma escola que era destinada à elite intelectual recebe um novo público da classe popular e plural denominado juventude. Nessa realidade, o desafio do Ensino Médio é de oferecer uma educação de qualidade que produza resultados em meio ao “desafio cotidiano de produzir relações educacionais significativas no âmbito da socialização de conhecimentos, da abertura para experiências, culturas e saberes de seus jovens estudantes e criação de relacionamentos humanizados e democráticos em seus espaço-tempos” (CARRANO, 2016, p.07).

Dentre esses desafios está o de melhorar o índice de desempenho dos estudantes na avaliação externa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que no ano de 2013 alcançou o resultado de 3,4 equivalente ao nível 2 em língua portuguesa e matemática em uma escala de proficiência com oito níveis. Os dados gerados por meio das avaliações externas são quantificados em uma escala numérica que vai do nível 1 ao 8, chamada escala de proficiência, a qual associa os níveis às habilidades adquiridas pelos educandos em cada nível. Os resultados do Ensino Médio nas avaliações em larga escala evidenciam alunos concludentes da última etapa da educação básica com nível de desempenho abaixo do esperado, devido a uma estrutura pedagógica e organização curricular não harmônica com as expectativas de aprendizagem dos alunos, fragmentada, conteudista, academicista e enciclopédica (CONSED, 2015).

A ausência de uma escola jovem para um público jovem e de uma escola que respeite as diferenças entre o educando do ensino diurno e do ensino noturno agravam ainda mais a qualidade do Ensino Médio ofertado nas escolas públicas do Brasil.

Guerreiro (2012) corrobora ao relatar a importância de um currículo articulado com a vida dos jovens que cursam o Ensino Médio, o qual acompanhe as mudanças sociais e interaja com o projeto de vida dos estudantes. Salienta ainda que, a partir do momento que o currículo

deixar de ser algo abstrato, irá contribuir mais significativamente para a formação do educando, atraindo a presença do jovem à escola.

A maioria das escolas faz do ensino noturno uma expansão das atividades do ensino diurno, sem considerar o público docente e discente, sem propiciar um canal de discussão para pensar em um ensino que merece ser ministrado de forma diferenciada e não como uma reprodução semelhante ao do Ensino Médio diurno.

A falta de especificidades de atendimento ao estudante do turno noturno por uma escola que não considera a diferença social entre o estudante do turno diurno e do turno noturno, considerando que muitos trabalham e ao final do dia estão exaustos, as lacunas de aprendizagens oriundas da reprovação e/ou do abandono ao longo da sua trajetória escolar e a distorção idade/série, agravam ainda mais o desinteresse do estudante do noturno pelas aulas.

Togni e Soares (2007) relatam que os estudantes quando vão à escola buscam muito mais que instrução, procuram também igualdade de oportunidades e formas de não exclusão, no entanto, quando não encontram, são impelidos a abandonar a escola, tendo em vista que a certificação “hoje” é uma exigência do mundo do trabalho, embora não traduzida em melhores empregos.

“Em todo este contexto, observa-se que há várias décadas a escola vem transformando as desigualdades sociais e culturais em desigualdades de resultados escolares, devido à sua indiferença pelas diferenças” (GONÇALVES *et al.*, 2005, p.349), ao lidar com o educando do Ensino Médio noturno.

A pesquisa realizada por Souza e Oliveira (2008) em escolas de oito unidades federadas revela que

[...] a postura que se evidenciou, de modo dominante, no tratamento do aluno que frequenta o noturno foi a desconsideração de especificidades de sua realidade de vida e trabalho. Embora, nos registros obtidos nas escolas, menções tenham sido feitas aos diferentes perfis de alunos que frequentam o noturno, estes parecem não estar sendo considerados nos planos, programas e ações escolares.

Foram raras as iniciativas de se buscar um diagnóstico mais preciso sobre características, expectativas e aspirações dos alunos, que viessem a embasar decisões relativas à organização e funcionamento do trabalho. Há que se observar que, algumas vezes, as propostas escolares tendem a se conformar às suposições sobre o destino dos alunos após o Ensino Médio. Nesse sentido, alerta-se para o risco de que o destino profissional ou acadêmico do aluno, presumido pelo professor e equipe escolar, seja tomado como um critério para a organização da escola ou de sua organização curricular, limitando escolhas futuras (SOUZA e OLIVEIRA, 2008, p.03).

A realidade da falta de um ensino que respeite as especificidades e lacunas de aprendizagens do estudante do Ensino Médio noturno transparece o não cumprimento pelos estabelecimentos de ensino do artigo 4º incisos VI e VII da LDB 9.394/96. Desse modo, as escolas do turno noturno, por motivos variados, não conseguem cumprir o seu papel social e educacional, por conta disso, analisar o que corrobora para este cenário com vistas aos fatores que interferem no baixo rendimento escolar, na aprendizagem significativa do educando e no percurso educacional dos mesmos faz parte do objetivo de nossa pesquisa.

Nesse sentido, em consonância com a pesquisa empírica que será desenvolvida com os atores que fazem parte do problema, será também descrito no capítulo 2 o referencial teórico concernente ao tema, com o objetivo de criar um diálogo entre os dados coletados e os conhecimentos teóricos dos saberes que tem se difundindo no decurso do Ensino Médio no Brasil.

As visões e as concepções de outros pesquisadores serão dispostas em tópicos de eixos integradores do processo da educação sistematizada no âmbito escolar que constroem o cenário do Ensino Médio noturno: gestão escolar, docência, organização curricular, fluxo e distorção idade/série.

2.1 ASPECTOS TEÓRICOS VINCULADOS AO PROBLEMA

Vários autores têm dedicado tempo de estudo e pesquisa para descrever o contexto do Ensino Médio noturno, a fim de, entre outras coisas, explicitar a realidade desta etapa de ensino e de instigar os educadores brasileiros sobre a necessidade de se romper com fronteiras históricas e intrínsecas no ensino noturno das escolas que oferecem a última etapa da educação básica.

Esta seção é destinada a explicitar o que se tem produzido e o que se tem evidenciado nos aspectos teóricos que envolvem o problema da pesquisa, abordando eixos que estão relacionados ao contexto escolar em particular, e ao processo educacional como um todo.

2.1.1 Gestão escolar

No contexto de mudança das formas de gestão escolar, que na década de 1980, de acordo com Peregrino (2010) são voltadas para a gestão da pobreza, e a partir da segunda metade da década de 1990, segundo Burgos (2015), a preocupação passa a ser a qualidade da educação, o diretor (gestor) passa a ter a responsabilidade de gerir a escola de forma autônoma e

participativa, incentivando para que a Comunidade Escolar como um todo se integre e faça parte das decisões a serem tomadas na escola.

Segundo os autores, o papel desempenhado pelo diretor/gestor escolar dentro do processo híbrido dos tipos de descentralização norteia as formas de organização e servem como base para a conquista da autonomia nos segmentos que compõem a escola, tendo em vista que “a escola que se busca com a descentralização é uma escola autônoma, aberta, flexível, democrática e participativa” (MACHADO, 2001, p.03).

Desse modo, o texto da CEPAL/UNESCO enfatiza o papel do gestor articulador, que tem a função de conquistar a participação de toda comunidade interna e externa nas decisões e ações que norteiam a escola, pois,

[...] uma gestão de escola – seja pública ou privada – centrada nas aprendizagens e com participação da comunidade é chave para se conseguir melhores resultados. É preciso, portanto, fortalecer, de uma parte, a liderança escolar e as competências em gestão educativa, de outra parte, o desenho de estratégias e mecanismos de certificação e incentivos da qualidade educativa das instituições escolares (CEPAL/UNESCO, 2005, p. 86).

O advento de uma gestão democrática e participativa tem origem a partir das mudanças educacionais especificadas na Constituição Federal de 88 e na LDB. 9.394/96. Assegurar o desenvolvimento por parte do gestor escolar de uma gestão democrática visa garantir a participação dos docentes e de todos os envolvidos no processo educativo em prol da melhoria educacional e da construção de um Projeto Político e Pedagógico pensado e aplicado por todos.

[...] surge nesse período, a demanda por um gestor/diretor capaz de estimular a construção coletiva de um projeto pedagógico que estabeleça as opções e estratégias mais adequadas para que a escola atinja a necessária qualidade, isto é, garanta o domínio de um conjunto de habilidades e competências a seus alunos (NEUBAUER E SILVEIRA, 2009, p.104).

No entanto, apesar de ser necessário o desenvolvimento de uma gestão que envolva todos nas tomadas de decisões e no desenho do processo educativo no âmbito escolar, há de se considerar que o processo de transição da mudança de uma gestão baseada na dimensão taylorista, de um modelo estático, diretivo, burocrático e mecanicista, no qual o pensar é da “capacidade” do líder e executar, a função dos liderados, ainda é um grande desafio para a figura do gestor. Lück (2000) diz que “o método de administração científica adotado no sistema educacional era orientado pelos princípios da racionalidade limitada, da influência estabelecida de fora para dentro, do emprego mecanicista de pessoas e recursos para realizar os objetivos educacionais” (p, 13).

A forma de liderança do gestor é imprescindível para a construção de um novo modelo de gestão participativo que saiba lidar com as diferenças, aproveitar o potencial de cada profissional, estimular e motivar o educando e ainda aproximar a família da escola. Um modelo de gestão taylorista, autoritário e centralizador não deveria fazer mais parte do gerenciamento de nossas escolas.

Neubauer e Silveira (2009) destacam que a liderança do diretor tem se tornado essencial para a construção de uma escola que acredite na autonomia de professores e de alunos, sensível à participação da comunidade escolar e que mantenha o foco na melhoria da aprendizagem, a partir da reestruturação e da prática de uma nova forma de pensar a organização escolar e a aprendizagem.

Neste sentido, o papel do gestor como articulador, perdido no transcorrer do processo ou ainda não desenvolvido por falta de formação continuada não permite que contribuições inovadoras por parte de docentes, discentes e comunidade escolar externa sejam evidenciadas, devido à superposição de um modelo estático e hegemônico de gestão ao desenvolvimento de um modelo dinâmico e participativo de gestão.

Lück (2000) enfatiza que uma gestão pautada no modelo dinâmico e participativo tem como pressupostos que a realidade escolar é global e dinâmica, construída a partir das relações sociais e da forma de pensar, agir e interagir com as pessoas as quais gerencia. Os conflitos são encarados como oportunidade para a melhoria e transformação do contexto uma vez que para o gestor escolar:

[...] o sucesso corresponde a um processo e não a uma meta. Não tem limites e gera novos sucessos e realizações que devem, no entanto, ser continuamente buscados pela ação empreendedora. A responsabilidade maior do dirigente é a articulação sinérgica do talento, competência e energia humana, pela mobilização contínua para promover uma cultura organizacional orientada para resultados e desenvolvimento. Boas experiências realizadas em outros contextos servem apenas como referências e não como modelos, não podendo ser transferidas, tendo em vista a peculiaridade de cada ambiente organizacional. As organizações têm vida, desenvolvendo e realizando seus objetivos, apenas mediante a participação conjunta de seus profissionais e usuários, de modo sinérgico. A melhor maneira de realizar a gestão de uma organização é a de estabelecer a sinergia, mediante a formação de equipe atuante, levando em consideração o seu ambiente cultural (LÜCK, 2000, p.15).

Diante desta ênfase, o gestor escolar precisa estar preparado para o exercício da função, em prol de desenvolver a competência para atuar como uma liderança democrática e criar condições ideais de maior participação da comunidade na escola, visto que a atuação do gestor passa a ser percebida como fundamental para a melhoria do desempenho da mesma.

Neste contexto, entra em cena a necessidade da formação do gestor para a melhoria da gestão de pessoas e dos resultados educacionais, tendo como foco, também, a valorização do gestor escolar visto que gerenciar pessoas não é uma tarefa fácil e envolvê-las no processo é ainda mais difícil.

Atuar enquanto gestor escolar exige a aplicabilidade de múltiplas competências e habilidades que permitirão a integração entre os pares. Ser gestor é um ofício árduo e cansativo e, apesar de a prática trazer conhecimentos fundamentais para o exercício da função a articulação dela com aspectos teóricos possibilitam um maior êxito profissional.

Lück (2000) ressalta que considerando todas as pressões e tensões cotidianas que o gestor vive sem as competências específicas, as atitudes tomadas pelo gestor podem ser discrepantes com a atuação esperada se o mesmo não tiver fundamentos teóricos que orientem sua gestão. Sendo assim:

[...] é preciso que não se perca a compreensão de que a teoria é a descrição e explicação da prática, em vista do que os seus atores não só podem, como devem realizar teorizações sobre sua atuação. Os programas de capacitação, ao associar a teoria e a prática deveriam focalizar o desenvolvimento de habilidades, pelo diretor, para se tornar sujeito nesse processo, um construtor de conhecimentos sobre o seu fazer no contexto da escola e sua comunidade (LÜCK,2000, p. 30).

Desta forma, tendo em vista o conhecimento necessário para o desempenho da gestão escolar democrática, Machado (2001) aponta como os gestores podem construir na prática uma gestão interativa, indicando como caminho a tríade da gestão educacional baseada nas gestões integrada, estratégica e participativa.

Dentre as principais dificuldades para a implantação dos modelos de gestão supracitados, estão: a integração das ações realizadas nas escolas com as políticas determinadas pelas Secretarias de Educação, a implantação de uma gestão democrática na perspectiva de ouvir todos os participantes e a participação da família na escola, no processo de construção coletiva.

Ressaltando as políticas das Secretarias de Educação com as ações executadas nas escolas está o desafio de gerir questões administrativas, financeiras e pedagógicas sem privilegiar uma ou outra. Segundo Lück (2009b), o gestor escolar precisa desenvolver habilidades para trabalhar com os diferentes eixos da gestão que contribuem para o bom funcionamento e desenvolvimento da escola passando pelo conhecimento de questões financeiras e legais, pela comunicação com os pais, pela convivência com os funcionários e pela gestão de infraestrutura.

Nesse sentido, considerando as várias dimensões supracitadas que envolvem a gestão escolar, inclusive a pedagógica, na perspectiva de uma organização que promova o bem-estar de todos e a articulação entre os eixos para o bom desempenho dos processos socioeducativos, a autora destaca que o gestor precisa ser um maestro no gerenciamento escolar.

No contexto de sua “maestria” a gestão da dimensão pedagógica deveria ser o foco do gestor, uma vez que é o fio condutor da aprendizagem do educando e do sucesso da escola como destaca Lück:

[..] a gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que está se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida (LÜCK, 2009b, p. 95).

No entanto, na maioria das vezes é a dimensão da gestão menos trabalhada e/ou acompanhada pelo gestor escolar devido a inúmeras atividades inerentes aos outros eixos da gestão. Mintzberg (2010) afirma que gerentes não conseguem um controle total de suas atividades, pois grande parte dos problemas com os quais eles lidam são inesperados e, em algumas situações, são intratáveis.

A gestão estratégica é um componente essencial para auxiliar o gestor, pois contribui para a organização do ambiente escolar, integração dos profissionais e da comunidade por meio de um processo global de ações que envolvem um ciclo contínuo de planejar, fazer acontecer, mudar, aprender, adequar e adaptar. As ações integrantes da gestão estratégica norteiam um novo modelo de gestão, a visão sistêmica que permite ao gestor compreender não apenas o funcionamento da escola, mas o funcionamento do sistema educacional como um todo; o pensamento estratégico pelo qual o gestor organiza ações articuladas com todos os membros da comunidade escolar visando alcançar objetivos e o planejamento estratégico efetivado para definir os objetivos, estratégias, metas e planos de ação.

Diante dessa tríade da gestão, a aplicabilidade de cada ação viabiliza a organização do ambiente escolar e contribui para a participação de todos. A atuação gestora não é mais direcionada pelos imprevistos, mas sim por um plano estratégico bem delineado, flexível e construído por todos para o alcance dos objetivos.

Por outro lado, a implementação desse plano estratégico no turno noturno com foco de manter uma gestão participativa para que a escola tenha o mesmo direcionamento e perfil em

todos os turnos de atendimento é um desafio. Conseguir a participação da comunidade, do jovem estudante e de todos que integram o processo educativo que se dá na escola exige do gestor escolar, no turno noturno, ações expressivas para: manter uma gestão participativa e compartilhada, manter um bom desempenho de aprendizagem, incentivar a permanência do educando na escola, minimizar as faltas excessivas, motivar professores a participarem nas decisões e conquistar a participação da família na escola.

Machado (2001) nos apresenta possíveis caminhos para a efetivação de uma gestão democrática e superação de desafios. Segundo a autora:

Um papel muito importante é o de interagir com a comunidade escolar e comunidade local, abrindo a escola para que haja participação. Criar uma escola de portas abertas. Diretores de escola precisam ser sensibilizados para a importância de interagir com a comunidade escolar e local não somente no âmbito estritamente educacional, como também social e cultural. Devem ser agentes de mudança para promover uma gestão democrática, para o trabalho participativo em busca da qualidade e da equidade. (MACHADO, 2001, p.13).

Diante deste contexto, o gestor escolar, como agente condutor do processo democrático ao enfrentar dificuldades no desempenho da função, tem em vista que ações simples o auxiliam para a superação de tais dificuldades, como também para o avanço no espaço educativo de um turno (noturno) com especificidades próprias, mas que faz parte do contexto educativo da escola.

Nessa perspectiva, apesar de o estudante do ensino noturno ter características próprias por ser “um alunado esgotado, que na sua grande maioria chega à escola após uma jornada de trabalho [...] Um alunado que já chega reprovado pelo cansaço...” (GONÇALVES *et al.*, 2005, p.346), e do docente do turno noturno, que na maioria das vezes, por estar em sua terceira jornada de trabalho, restringe-se a ministrar sua aula e a não participar da construção coletiva da escola, o desafio está em envolvê-los ativamente na tomada de decisões coletivas.

Na prática, a gestão escolar não é uma tarefa fácil, mas possível, se o gestor a desenvolver a partir do processo democrático, participativo e descentralizado. Dividir as responsabilidades, delegar tarefas e conquistar a participação da comunidade externa no processo escolar são atitudes fundamentais para o êxito na gestão.

Desse modo, a ênfase em uma gestão democrática, compartilhada e participativa focaliza a melhoria na qualidade do ensino ofertado e dos resultados atingidos, pois como destaca Machado (2001, p, 1), “a descentralização que não chega até o nível da escola e não

provoca mudanças no que acontece na sala de aula não gera necessidade de um papel diferenciado por parte dos atores educacionais”.

Assim, a mudança na postura gerencial é de extrema relevância para o bom desenvolvimento da escola. O trabalho compartilhado envolve docentes, discentes e pais em prol de resultados significativos, a participação da comunidade como um todo, constrói atitudes coletivas que auxiliam no avanço dos resultados escolares, a superação da escola ou do gerenciamento escolar “proporciona aos jovens ferramentas que os desloquem do lugar de espectadores passivos e lhes permitam decodificar e interagir de forma crítica com esses novos códigos culturais” (KRAWCZYK, 2011, p.761).

Com base no descrito pelos autores supracitados, a gestão escolar no processo educacional, com destaque para o Ensino Médio noturno, revela que um gerenciamento compartilhado integra o educando no contexto da escola, gerando motivação para a participação não somente nas atividades interclasses, como também nas atividades desenvolvidas fora da sala de aula. Se essa integração proporcionada por uma gestão compartilhada realmente acontece gera a verdadeira participação democrática dos membros da comunidade escolar.

A verdadeira democracia caracteriza-se pela participação ativa dos cidadãos na vida pública da sociedade à qual se está inserido, sendo importante que cada um se considere não apenas como usufruidor dos direitos estabelecidos, mas como “criador de novos direitos”. Para isso é preciso que a educação se preocupe em dotar, preparar essas capacidades culturais e intelectuais para essa participação ativa, levando a essa compreensão da educação para a democracia, inserindo-o nas diferentes áreas do conhecimento como parte de sua formação intelectual, pois quem não tem acesso a essas diversas expressões da cultura, inclusive literaturas, artes em geral, possam e serão considerados marginalizados e “excluídos” (PARO, 2007, p.03).

Desse modo, uma gestão escolar que tem princípios democráticos media práticas educativas escolares com a participação de todos ou da maioria dos atores que compõem a escola, integra seu projeto pedagógico, define metas de melhoria e entre outras ações, desenvolve no educando a co-responsabilidade pelo processo administrativo-pedagógico que se efetiva na escola.

2.1.2 Docência

Na relação de aprendizagem, o papel do docente fundamenta um ensino sistematizado que media o conhecimento de novos saberes científicos. Enquanto mediador do saber, o docente é o profissional escolar mais próximo do aluno e que exerce influência mais direta sobre ele ao

ministrar o ensino dos componentes curriculares que compõem o currículo escolar e, ao compartilhar o ensino de atitudes e valores essenciais para a vida do estudante.

Também, na escola noturna de Ensino Médio, a relação professor aluno está diretamente ligada à aprendizagem e ao desempenho escolar, à forma de ministrar aula, à coerência metodológica, às especificidades discentes e ao ritmo de aprendizagem do educando. Tudo isso deve ser considerado para promover não só a aprovação, como também a motivação para permanência do educando.

Os docentes do ensino médio, embora já não sejam idealizados pelos alunos assim como eram os professores do ensino fundamental, continuam representando uma referência muito importante quanto à motivação para os alunos. O sentido da escola para os estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e à sua identificação com os professores. (KRAWCZYK, 2011, p.756).

A forma como o educando se relaciona com o professor influencia na postura do educando frente ao desafio de adquirir novos conhecimentos e no olhar do educando mediante o sentido da escola para sua vida pessoal e profissional. Entretanto, Togni e Soares (2007) expõem que uma das dificuldades do professor do Ensino Médio noturno refere-se à seleção dos conteúdos a serem ministrados que são os mesmos do ensino diurno, sem considerar o interesse e o perfil do estudante do noturno e a forma que os conteúdos devem ser trabalhados.

Nesse sentido, Rodrigues (1995 *apud* TOGNI E SOARES 2007, p. 68) faz referência ao estudante do Ensino Médio noturno e sua relação com a aprendizagem, segundo o autor:

[...] esse trabalhador-estudante frequentador dos cursos noturnos, experimenta diariamente uma divisão social. Durante o dia ele executa, efetua, realiza. E a noite, na escola, ele deve pensar, refletir, calcular e planejar. Passa, portanto, da condição de trabalhador manual na maioria das vezes para a condição de trabalhador intelectual o que faz com que ele estabeleça com a escola um tipo de relação diferente daquela estabelecida pelos alunos que frequentam a escola em cursos diurnos.

Considerar o perfil do estudante antes de desenvolver seu plano de ensino é extremamente relevante para a aprendizagem. Uma prática educativa, reflexiva e autônoma é norteadada pela relação mútua de docentes e discentes na interação do saber, o professor ao ensinar considera as necessidades e peculiaridades do alunado em prol de construir um ensino que valorize a autonomia no ato de aprender e as relações do aluno vivenciadas com o conhecimento e com o outro.

Assim, no exercício da função docente os professores devem desenvolver competências peculiares da docência. De acordo com Shulman (2005, *apud* PUENTE et al 2009, p.173), “o

conhecimento sobre a ‘docência’ é aquilo que os professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual”.

Entre as funções docentes está a de contribuir de forma positiva para o bom desempenho do educando na necessidade de “prestar maior atenção – conceitual e empírica – à forma em que os professores ‘transformam’ o conhecimento que possuem da matéria em conhecimento ‘ensinável’ e compreensível para os alunos” (GARCIA, 1992 apud PUENTE *et al* 2009, p.174).

De acordo com as DCNEM (2012) a organização curricular da escola deve considerar a seleção dos conteúdos, os componentes, as metodologias, o tempo, o espaço, as atividades alternativas e as formas de avaliação a partir da dimensão do trabalho, da ciência, da tecnologia, da cultura. O trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, os direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade social como meta universal.

Tais orientações servem como norte para o trabalho docente com os educandos do Ensino Médio noturno em prol de valorizar as peculiaridades de cada um que, como já dito anteriormente por estar, na maioria das vezes fora da faixa etária e da série ideal, carrega consigo lacunas na aprendizagem que tornam o ato de aprender um pouco mais difícil.

Paulo Freire (2005), especialista em educação de jovens e adultos destaca que, o respeito aos saberes do educando também deve estar presente no ato de ensinar, o professor, e porque não dizer a escola, devem considerar o que o educando traz consigo, saberes socialmente construídos na sua vivência com o mundo e com o outro que podem ser utilizados para o ensino dos conteúdos.

No entanto, Souza e Oliveira (2008) em sua pesquisa sobre o Ensino Médio noturno evidenciam que de modo dominante, nas escolas pesquisadas, é desconsiderada a especificidade de realidade de vida, de trabalho e de trajetória escolar do estudante do turno noturno. “Embora, nos registros obtidos nas escolas, menções tenham sido feitas aos diferentes perfis de alunos que frequentam o noturno, estes parecem não estar sendo considerados nos planos, programas e ações escolares” (SOUZA E OLIVEIRA, 2008, p.03).

Um ensino contextualizado, executado a partir de um projeto pedagógico que considere as peculiaridades de um alunado diferenciado, contribui para a efetivação do sucesso escolar e para a extinção gradativa dos entraves reprovação e abandono, ao considerar o aluno como objeto de trabalho e como reflexo do contexto atual, o docente recria sua prática cotidiana e norteia o desenvolvimento do seu trabalho e do seu fazer pedagógico (HAGEMEYER, 2004).

É fato que a ação docente não é uma tarefa fácil, a escola e o alunado atual exigem do professor que o mesmo viva em constante mudança de atitude no ato de ensinar para que o objetivo maior seja atingido, a assimilação de novos conhecimentos pelo educando. Por isso,

A práxis se expressa no trabalho pedagógico como ação, reflexão e transformação do sujeito que dele participa, considerando a natureza não material da educação escolar, isto é, a produção de ideias, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Nesse processo humano-social, a aula é momento privilegiado de transmissão/assimilação, em que algo permanecerá para além do ato de aprender (HAGEMeyer, 2004, p.72,73).

A docência no contexto da escola noturna de Ensino Médio é o fio condutor da inserção do estudante em uma educação democrática, que lhe dê novas perspectivas. Uma prática docente que diz não à exclusão, diz não à repetência e ao abandono, investe em estratégias que viabilizam a aprovação e o desenvolvimento social, cognitivo e intelectual do discente.

Como elucida Jacomini (2009),

[...] para que todos aprendam adequadamente os conteúdos divididos em séries e disciplinas, é necessário que as crianças ou os adolescentes colocados em cada série tenham mais ou menos as mesmas condições, tanto em relação às experiências de aprendizagem quanto à capacidade intelectual (JACOMINI, 2009, p.60).

Nesse cenário, de acordo com o autor, quando é dada condições ao estudante, o ensino gera aprendizagem e, ao se enxergar como mediador do saber o professor que assume uma postura profissional diferenciada frente às dificuldades do discente contribui para a formação integral, substitui a prática pedagógica da repetência pela prática pedagógica do sucesso, dirimindo também o abandono.

A repetência e o abandono são entraves presentes significativamente nas escolas de Ensino Médio noturno, e no caso das escolas estaduais da CDE02 em Manaus são índices que em algumas escolas aumentam a cada ano. Infelizmente a pedagogia da repetência está estritamente ligada à docência exercida em sala de aula. Jacomini (2009, p. 560) explicita que:

A reprovação não causava mal-estar entre os docentes, que a viam como parte do processo educacional e justificavam-na geralmente por incapacidade ou falta de dedicação do discente. O processo era tão “naturalizado” que quase não se questionava o significado da reprovação para os alunos e seus familiares, tampouco o conteúdo antidemocrático que tais medidas “pedagógicas” tinham no contexto educacional brasileiro.

Por isso que a mudança na prática educativa do professor é vital. A aquisição de novos conhecimentos, métodos e técnicas não são suficientes se não forem aplicadas a partir das

peculiaridades do educando e da turma. O professor desenvolve-se “na prática cotidiana, quando incorpora a análise do âmbito escolar no contexto mais amplo, buscando respostas para o trato da desigualdade e diversidade com que trabalha hoje”. (HAGEMEYER, 2004, p.80).

A prática docente está ligada à formação do professor, o olhar do educando sobre o conhecimento ensinável também se relaciona com a prática docente. Pensar o ensino em meio a um novo contexto social, econômico, político e cultural inerente ao educando do Ensino Médio, em especial ao do turno noturno, na relação sociedade, educação e trabalho é desafiador.

O Ensino Médio noturno traz enquanto realidade, políticas educacionais quase que inexistentes. Há necessidade de atendimento diferenciado ao educando e professores que deveriam exercer saberes essenciais para dirimir as lacunas de aprendizagem e contribuir para a aprovação e permanência do educando.

Na ação docente Martins nos alerta que:

Precisamos conhecer também a realidade e as necessidades da comunidade escolar, principalmente do aluno trabalhador do período noturno, para direcioná-la ao entendimento desse contexto maior, não só preparando para o mercado de trabalho, para a cidadania ou para o prosseguimento de estudos, mas prepará-los para prosseguir para qualquer uma dessas dimensões, com espírito crítico, conhecimento científico e histórico cultural suficiente para atuar na sociedade de forma não-alienada e desumana (MARTINS, s/d, p.09).

Desse modo, o ensino como ofício está envolto aos saberes docentes exercidos pelo professor, a relação didática entre ambos, docente e discente, a forma que o conhecimento ensinável é mediado, a exploração dos saberes trazidos pelo educando, ao desafio de pensar educação e trabalho, a promoção do capital cultural e a mediação da transmissão/assimilação do conhecimento que efetiva o ato de aprender.

Nessa perspectiva, a docência deve vislumbrar a formação de um aluno-trabalhador que aprenda, que saiba posicionar-se criticamente e interagir na sociedade, na participação da vida coletiva, possa acompanhar e/ou adaptar-se as mudanças sociais, políticas e econômicas e que aplique o conhecimento científico no mundo em que está inserido.

2.1.3 Organização Curricular

A organização curricular da última etapa da educação básica é delineada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio aprovada pela resolução CNE/CEB nº 02 de 30 de janeiro de 2012. Segundo as DCNEM (BRASIL, 2012), a organização do Ensino Médio deve se dar por uma base nacional comum e uma base diversificada estruturada em quatro áreas do

conhecimento que ofereçam um ensino contextualizado e interdisciplinar tendo enquanto componentes obrigatórios para compor o currículo o ensino de: língua portuguesa, matemática, história do Brasil, história da cultura afro-brasileira e indígena, filosofia, arte, sociologia e de uma língua estrangeira moderna.

A composição do currículo do Ensino Médio tem como base a formação integral do educando, sua interação com a ciência, com a educação tecnológica e com o trabalho em sua concepção ontológica, cabendo à escola construir um espaço educativo que “amplie a aprendizagem, reafirmando-a como lugar do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a constituição da cidadania” (GOMES, 2007, p.07) no papel de refletir para quem, o que, por que e como ensinar.

A organização curricular no Ensino Médio pensada a partir da LDB 9.394/96 explicitada nas DCNEM visa “a possibilidade de um currículo integrado, que supere a dualidade entre uma formação para a continuidade dos estudos e uma formação para o trabalho” (MOEHLECKE, 2012, p.49), forma de organização criticada por pesquisadores do ramo educacional, uma vez que a nova estrutura da etapa final da educação básica é considerada sem identidade e sem atratividade para o educando.

[...] é preciso que o Ensino Médio defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes, jovens, adultos -, reconhecendo-os não como cidadão e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeito de direitos no momento em que cursam o ensino médio (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2004, p.41).

Nesse cenário, Melo (2014) diz que o currículo evidencia o que precisa ser aprendido durante a escolarização básica, norteia as concepções de mundo, sociedade e educação com vistas ao educando que se quer formar para integrar a sociedade do conhecimento, oportunizando a aquisição de saberes que o auxiliarão na sua atuação no meio.

Desse modo, considerando que o currículo escolar se define contemporaneamente como seleção de conhecimentos, valores e instrumentos da cultura produzidos em contextos e práticas sociais e culturais distintas, com vistas à formação dos estudantes (GARCIA E MOREIRA, 2003), fazemos as seguintes indagações: qual o perfil do estudante do Ensino Médio? A quem se destina o currículo escolar da etapa final da educação básica? O que se quer ensinar? Qual formação é oferecida?

O perfil do estudante do Ensino Médio é de um estudante jovem com características jovens dentro da faixa etária correta de 15 a 17 anos e, de um estudante trabalhador com características específicas que frequenta a escola noturna, na complexidade da definição da faixa etária (adolescente, jovem e adulto) para o qual o Ensino Médio foi pensado e para o qual a escola de Ensino Médio se destina.

Esse estudante, independente do perfil e da faixa etária, tem na escola um espaço de convivência e de aprendizado, na perspectiva de que por meio dos estudos terá uma melhoria de vida, reconhece o papel da escola, mas quer também que a instituição escolar esteja aberta ao diálogo com suas experiências do presente e expectativas de futuro (BRASIL,2013).

[...] os jovens demandam uma escola que faça sentido para a vida e que contribua para a compreensão da realidade. Eles reivindicam que o que se ensina na escola tenha vínculos com o seu cotidiano. Muitos jovens estudantes expressam suas dificuldades para estabelecer uma conexão entre os conteúdos curriculares e suas vidas. Se a escola é lugar de aprender, é importante compreender como os jovens aprendem e quais são os conhecimentos que demandam da escola. Os jovens enfatizam a importância de que seus interesses sejam considerados, o que é possível quando se estabelece um diálogo entre os conteúdos curriculares e a realidade. (BRASIL,2013, p.51).

É a partir dessa visão de escola, que aproxima o ensino do cotidiano do estudante, que compreende como os jovens apreendem, que o estudante defende que lhe seja oferecido um ensino norteado por um currículo próximo da sua realidade, que considere seu contexto histórico e cultural, os conhecimentos adquiridos durante a trajetória de vida, e que proporcione olhar novos horizontes ponderando seu interesse enquanto estudante/jovem e estudante/trabalhador.

Nessa perspectiva Abramovay e Castro (2003, p. 241) enfatizam a importância de um ensino que apresente ao estudante coisas novas que o integre socialmente, que lhe possibilite relacionar o que se aprende com o que se vive, na visão de que:

Aprender, para o aluno, significa dominar coisas novas, coisas já existentes, novas apenas do ponto de vista de quem não as conhece. Nesse sentido, o aprender está direcionado à inserção social e não à transformação social. Para os alunos o sentido do aprender é fazer. Como o saber escolar é por eles considerado teórico, distante da realidade e das necessidades cotidianas, a avaliação que fazem do ensino ministrado na escola é que ele é fraco, porque além de teórico e distante da realidade, nunca se chega ao final do programa traçado a cada ano letivo.

Nesse contexto, as perspectivas de um currículo escolar do Ensino Médio é que ele se destine à formação cognitiva e não cognitiva do adolescente do jovem e/ou do adulto que cursa essa etapa de ensino na propositura de aproximar o currículo proposto do currículo ensinável, contextualizado com a realidade e necessidade do educando por meio de um currículo integrador que ultrapassa a fragmentação do ensino por disciplina inter-relacionando os saberes apreendidos.

Assim, ao pensar na formação desse educando, a organização curricular descrita nas DCNEM visa proporcionar uma formação integral não dicotômica a partir de um eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – na expectativa de “promover a compreensão do mundo do trabalho, da cultura e das inter-relações entre esses campos e o desenvolvimento científico e tecnológico, de modo a tomá-los culturalmente, tanto no sentido ético pela apreensão crítica dos valores postos na sociedade quanto estético”(BRASIL, 2013b, p.10).

Nessa perspectiva de parametrizar a organização dos currículos escolares está em discussão no Brasil a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular visando definir objetivos de sinalizar percursos de aprendizagem e garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todo educando da educação básica de qualquer escola do território nacional.

Para o Ensino Médio a BNCC vem propor a articulação entre os componentes curriculares no interior das áreas e entre as áreas afins. Devido à quantidade de componentes, a articulação interdisciplinar é fundamental, os objetivos de aprendizagem são definidos a partir dos componentes da área e da especificidade do ano escolar do educando visando no processo de formação “o desenvolvimento da sociabilidade, da curiosidade, de atitudes éticas, de qualificação para compreender e empregar inúmeras tecnologias, para elaborar visões de mundo e sociedade” (BRASIL, 2015).

Em cada área do conhecimento são definidos objetivos de aprendizagem voltados para o aprofundamento, continuidade de estudos e progressão de saberes adquiridos durante o ensino fundamental, respeitando o cenário juvenil e adulto vivenciado no Ensino Médio com vistas à continuação dos estudos e a profissionalização.

Na área de Linguagens é evidenciada a necessidade de serem mediados conhecimentos que estimulem sujeitos leitores e produtores nos diversos componentes curriculares, favorecendo o pensamento crítico e o domínio da escrita que permeia a alfabetização enquanto forma de compreender o sistema de escrita alfabético-ortográfico e o domínio progressivo das convenções da escrita para a leitura e escrita de textos em diferentes gêneros.

A história e os saberes acumulados das artes e da literatura, especialmente considerando a relação entre as culturas juvenis e adultas, os estudos sistêmicos da língua, as vivências da cultura corporal de movimentos, os estudos do multilinguismo e da transculturalidade são, por exemplo, conhecimentos que podem auxiliar na apropriação de diferentes práticas de linguagem e na ampliação de capacidades de leitura e de produção de textos, construindo possibilidades de ações sociais (BRASIL,2015).

Desse modo, a área de Linguagens visa desenvolver no educando do ensino Médio autonomia de leitura por meio dos diversos tipos de linguagens considerando a cultura juvenil e adulta e a necessidade de participar de diversas práticas culturais na sociedade interagindo com produção de diferentes textos, adequados a situação de vivencia enquanto ser social.

Na área de Matemática destaca-se a necessidade de ela não ser vista “como um aglomerado de conceitos antigos e definitivos a serem transmitidos ao/à estudante. Ao contrário, no processo escolar, é sempre fundamental que ele/a seja provocado/a construir e a atribuir significado aos conhecimentos matemáticos” (BRASIL,2015).

Para o Ensino Médio é pensada uma organização curricular que apresente a matemática ao estudante com ênfase na sua relevância cultural e social e na sua contribuição no desenvolvimento histórico da ciência. “Assim, no processo de elaboração do currículo de Matemática do Ensino Médio, deve-se levar em conta a importância da contextualização, pois os conceitos e procedimentos matemáticos precisam ter significado para o/a estudante” (BRASIL 2015).

O ensino da Matemática não pode deixar de considerar o contexto do educando para a aquisição de conhecimentos, entre eles os abstratos, no ciclo contínuo de contextualizar, descontextualizar e novamente contextualizar em busca de soluções para situações problemas relacionando conteúdos ensinados com práticas vivenciadas, elaboração e comprovação de hipóteses.

A área de Ciências da Natureza apresenta enquanto proposta uma organização baseada no desenvolvimento científico e tecnológico que aborde também situações do mundo físico e natural que sofrem influência da ciência, discutindo questões práticas como: lixo, ar, agrotóxico, plantação, entre outros assuntos.

Segundo o documento da BNCC, a área de Ciências da Natureza tem

compromisso com uma formação que prepare o sujeito para interagir e atuar em ambientes diversos, considerando uma dimensão planetária, uma formação que possa promover a compreensão sobre o conhecimento científico pertinente em diferentes tempos, espaços e sentidos; a alfabetização e o letramento científicos; a compreensão de como a ciência se constituiu historicamente e a quem ela se destina; a compreensão de questões culturais,

sociais, éticas e ambientais, associadas ao uso dos recursos naturais e à utilização do conhecimento científico e das tecnologias (BRASIL, 2015).

Os três componentes da área de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia), apesar de autônomos, interagem entre si e proporcionam ao educando do Ensino Médio um aprofundamento do estudo da Ciência e do processo de desenvolvimento histórico e social do conhecimento científico com fim de fazer uso de conhecimentos científicos para emitir opiniões, posicionar-se criticamente e propor soluções.

A área de Ciências Humanas tem o ser humano e sua existência como protagonistas e seu campo de estudo aborda a existência humana, as relações de poder, o contexto histórico, social, político e cultural problematizando as relações sociais e de poder dos diferentes grupos sociais reunindo estudos de ações, relações e experiências coletivas e individuais.

A identificação e a caracterização da área das Ciências Humanas ocorrem a partir da compreensão das especificidades dos pensamentos filosóficos, históricos, geográficos, sociológicos e antropológicos (BRASIL, 2015). A proposta para o Ensino Médio é garantir a interação horizontal entre os componentes curriculares com a entrada do estudo de Filosofia e Sociologia para a formação do cidadão e continuidade dos saberes aprendidos no ensino fundamental por meio dos outros componentes que compõe a área.

Apesar da proposta de garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento iguais a todo estudante da educação básica, definindo, como explicitado nos parágrafos anteriores, objetivos de aprendizagem para compor os currículos escolares, existem os que são contra e os que são a favor da existência de uma BNCC no Brasil.

Os que criticam a existência de uma BNCC trazem à tona questões como: a autonomia do professor, a formação inicial, condições de trabalho e participação efetiva dos docentes nas discussões. Segundo Edjailson da Silva, coordenador pedagógico da Secretaria de Educação de São Paulo, a respeito da autonomia docente: “a falta de autonomia dada aos professores durante o processo afirma que a discussão de uma base nacional comum está fadada ao fracasso se considerar o docente como um mero implementador. O professor deve ser visto como parceiro” (RIBAS, 2014, p.37).

Outra especialista em educação, professora Jaqueline Moll, ex-diretora de currículos da Educação Básica do MEC, descreve que o ponto principal da discussão curricular é a permanência do educando na escola. Existe sim a importância de se ter um BNCC desde que seja considerado o que se faz necessário para a materialização da mesma, considerando a estrutura física das escolas, o acesso dos alunos, a formação e valorização dos professores incluindo questões salariais e de carreira (RIBAS, 2014).

Já o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) vai mais além, suas críticas em relação a BNCC perpassam pela questão de doutrinas ideológicas ao descrevem a criação de uma BNCC como uma ação estruturadora dos currículos escolares com contexto neoliberal e neoconservador. Na nota política do ANDES-SN sobre a BNCC é descrito que:

[...] tem discordância da possibilidade de estabelecer qualquer Base Nacional Comum Curricular que pretenda ir além de uma orientação estruturadora dos currículos para as redes estaduais e municipais de educação. [...] tem como princípio a defesa da educação pública, laica, plural, da gestão democrática, e do respeito à diferença. Nessa perspectiva, a existência de uma Base Nacional Comum fere profundamente esses princípios, na medida em que, na concepção do Sindicato, esse tipo de documento pode estabelecer uma hegemonia do pensamento, tolhendo qualquer possibilidade do contraditório e do diferente, ferindo assim multiplicidades culturais que perpassam o país. O ANDES-SN é contrário à BNCC por entender que a ela está vinculada uma proposta de centralização da seleção de conteúdos e sua uniformização, baseada no argumento de autoridade dos especialistas das disciplinas. Isto desconsidera as diferenças de significado que se podem atribuir a conteúdos em variados contextos (sociais, econômicos e culturais) cuja expressão possui espaço garantido nos projetos político-pedagógicos das escolas, conforme estabelecido na LDB (ANDES-SN, 2016, p.01).

O ANDES-SN ainda destaca as consequências da adoção de uma BNCC, tais como: a obtenção da hegemonia neoliberal e neoconservadora, o controle e a mercantilização do conhecimento, bem como a regulamentação sobre os discursos pedagógicos. Já a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) posiciona-se também de forma contrária à implementação de uma BNCC. Seus argumentos estão em consonância com o que é apresentado pelos críticos destacando que entendem o documento da BNCC no que diz respeito a sua estrutura e seus fundamentos, como:

[...] uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola. A conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos conteudinais a serem aprendidos retira deste direito seu caráter social, democrático e humano (ANPED, 2015, p.01).

Diante da posição contrária de alguns representantes de instituições, estão os que são favoráveis à construção e à adoção de uma BNCC no Brasil, uma vez que entendem que o documento vai nortear, além dos currículos escolares, a formação docente e a elaboração de materiais didáticos. Os que defendem o documento fazem uso de exemplo de como o currículo é estruturado em outros países que compõem a Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento econômico (OCDE) e a América Latina no que diz respeito ao que se deve ensinar.

Entre os países expostos como exemplo está Cuba que tem muito bem especificado o que se deve ensinar por meio da determinação de disciplinas e conteúdos que devem ser ministrados em cada faixa etária, como também a forma de abordagem do professor e a quantidade de horas-aulas. Outros exemplos são a Finlândia, que delinea a disciplina e os conteúdos, e a Austrália, que tem sistema similar ao da Finlândia, diferenciado somente pelo material de apoio vinculado ao currículo que é oferecido aos professores.

Nessa perspectiva, Young (2007) aponta que a BNCC delinea um ensino sistemático durante toda a educação básica, possibilita um ensino parametrizado em todas as escolas do país, visando garantir os direitos de aprendizagem do aluno independentemente do nível social e da escola onde estuda, contribuindo para a equidade na transmissão do conhecimento “poderoso”, visto que o currículo tem que oportunizar o aprendizado na vivência dos estudantes e esse conhecimento deve ser relacionado à base comum do currículo nas escolas.

Desse modo, como está previsto no artigo 26 da LDB 9.394/96 que a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio devem ter uma base nacional comum, o processo de discussão e elaboração da BNCC vem efetivar o previsto em lei e delinear o que deve compor o currículo escolar dos sistemas de ensino, respeitando as especificidades de cada um.

De acordo com Pacheco (2005), o campo do currículo escolar no Brasil é marcado por várias definições e conceitos que vão desde a concepção restrita de plano de instrução o qual contém os conteúdos a serem ministrados, até a concepção aberta de plano de formação, que envolve: conteúdos, valores, atitudes e experiências. Romero (2014) também nos diz que não existe um conceito específico, há influência, por exemplo, de teóricos ingleses como Michael Apple e Henry Giroux ou de teóricos franceses como Foucault e Deleuze os quais definem o foco e a concepção de currículo que são desenvolvidos nas escolas.

Esse hibridismo de autores abrange um currículo integrador e orgânico que pode ser modificado e adaptado na escola. Ainda segundo a autora, “um currículo híbrido permite que esse seja adequado, de acordo com o contexto escolar e com as necessidades tanto da equipe gestora que o coloca em prática, quanto do aluno que o utiliza no seu processo de ensino-aprendizagem” (ROMERO, 2014, p.472).

A Enciclopédia Mirador Internacional (1993) define que currículo, do ponto de vista pedagógico, é um conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizado com o objetivo de possibilitar que seja alcançada certa meta, proposta e fixada em função de um planejamento educativo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica definem currículo como: “o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes” (BRASIL, 2010, p. 27).

Para o Ensino Médio, o currículo deve observar as diretrizes dispostas na LDB 9.394/96 no que abrange o artigo 36 e seus incisos:

- I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
 - II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
 - III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.
 - IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.
- § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:
- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
 - II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 1996).

Atendendo ainda a lista de componentes curriculares que devem compor o currículo e o ensino de temas transversais como educação para o trânsito, educação ambiental, processo de envelhecimento, entre outros, previstos nas DCNEM, não se esquecendo do dever de, enquanto escola, “orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação” (BRASIL, 2012, p.04).

Em meio a todo esse contexto de organização curricular a escola de Ensino Médio noturno não pode deixar de contemplar, no seu projeto pedagógico, metodologias e ações diferenciadas adequada ao aluno trabalhador e suas condições de trabalho para garantir a permanência e o sucesso do mesmo (BRASIL, 2012), na premissa de que o currículo escolar significa muito mais do que conteúdo a ser apreendido, constitui também as experiências trazidas pelo estudante, exploradas pelo professor na perspectiva de transmissão de valores.

É em meio a esse hibridismo de conceitos funcionalistas e/ou sociológicos que as escolas organizam suas propostas e práticas curriculares para o atendimento do educando, no espaço de construção e de fortalecimento da subjetividade em prol de desenvolver conhecimentos e conceitos de forma crítico-reflexiva para a formação básica comum e

internalização de elementos cognitivos de bases conceituais que auxiliam no lidar com a realidade vivenciada (LIBÂNEO, 2006).

Os pressupostos de uma Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Escolar norteiam a formação oferecida ao educando e o sujeito que se quer formar, uma formação que deve ser considerada para a organização do Ensino Médio noturno tendo em vista que a maioria das escolas brasileiras oferece ao estudante do noturno a mesma organização curricular oferecida ao estudante do diurno, não considerando as peculiaridades do aluno que estuda no noturno.

Souza e Oliveira (2008) apresentam nos resultados de sua pesquisa em oito estados brasileiros sobre o Ensino Médio noturno que os debates sobre o currículo no âmbito escolar indicam para a necessidade de um currículo mais flexível, pautado no interesse e na necessidade do educando, vinculado às modificações do sistema produtivo, as limitações e exigências do mercado de trabalho do perfil do aluno do Ensino Médio noturno, dos contextos decorrentes das diversas situações geográficas e das desigualdades sociais.

Alguns estados brasileiros tais como Ceará, Brasília, Rio Grande do Norte reorganizaram o Ensino Médio noturno com atendimento semestral e o estudo dos componentes curriculares em dois blocos, na expectativa de facilitar a aquisição de novos saberes e de, por meio do estudo concomitante com menos componentes, diminuir a evasão e o abandono.

Nos escritos de Souza e Oliveira (2008) não é explicitado os resultados de uma organização semestral, mas a pesquisa aponta a necessidade eminente de novas diretrizes que estabeleçam alternativas organizacionais diferenciadas para os diferentes públicos do Ensino Médio noturno, tais como: “a adoção do regime de progressão continuada, a adoção de mecanismos de classificação e reclassificação, a adoção de organização modular e a alternância entre o ensino presencial e o ensino à distância” (SOUZA E OLIVEIRA, 2008, p.18), oportunizando a todos os estudantes, trajetórias diferenciadas de conclusão dos estudos.

As discussões sobre a BNCC ainda não finalizaram. No momento foi apresentada a segunda versão da BNCC, com as alterações sugeridas após análise pública da primeira versão. O contexto atual é de mudança da equipe organizadora e de recebimento das análises realizadas nos estados da federação, com as propostas para a estruturação da BNCC.

2.1.4 Fluxo escolar e distorção idade/série

Dados educacionais do observatório do PNE revelam que, apesar do crescimento nos indicadores de acesso de estudantes no Ensino Médio, em 2010 teve 54,9% de matrícula e em 2014 cresceu para 61,4%, ainda existem jovens na idade entre 15 a 17 anos que não estão na referida etapa de ensino, já que somente 55% de jovens da referida faixa etária cursaram o Ensino Médio em 2014. Visto que só 56,7% dos jovens com 19 anos concluíram o Ensino Médio no ano de 2014 e que mais de 40% não estão cursando essa etapa de ensino, as taxas de distorção idade/série em 2014 chegaram em 28,2%, despontando o problema de fluxo escolar na educação básica no Brasil.

A expansão do acesso à educação, em especial ao Ensino Médio, proporcionou a todo cidadão brasileiro igualdade de condições para ingresso, mas não equidade de permanência, Tavares Jr (2014, p. 03) expõe que apesar de ampliação do acesso “as desigualdades sociais mostraram-se perenes no quadro nacional e não há indícios de que a melhoria educacional tenha apresentado repercussões econômicas, tanto em seu crescimento quanto em sua equidade”.

Nesse sentido, é percebido que a abertura de vaga precisa estar atrelada à possibilidade de matrícula efetiva do educando a etapa de ensino desejada e a concretização de políticas que visem os percursos e as atitudes que viabilizam e garantem a permanência do educando na escola, considerando que:

A democratização da educação brasileira parece ser caracterizada por uma dualidade, um perfil estranho e dialético de realização social. Se por um lado avança na direção das principais demandas sociais, por outro, num mesmo movimento, também tende a anular esses avanços, gerando efeitos perversos em outra ponta. Tal traço acaba por reiterar a desigualdade, como elemento característico de nossa formação social. (TAVARES JR *et al*, 2012, p.17).

A não permanência do educando na escola por meio do abandono escolar ou o não avanço na série em curso, por meio da reprovação, são indicadores que interferem no percurso normal do fluxo escolar gerando não só desigualdade social, mas também taxas expressivas de distorção idade/série, não permitindo que os educandos concluam seus estudos e adquiram um grau de escolaridade desejado.

Castro (2000, p. 426) nos submete a seguinte afirmação

Pode-se afirmar que o acesso ao ensino fundamental é o único indicador que foi praticamente universalizado nos últimos três anos. Os demais indicadores, como promoção, repetência, abandono escolar, distorção idade/série e, sobretudo, os indicadores de aprendizagem, embora tenham apresentado tendência sistemática de melhoria em todas as unidades da Federação, sobretudo na segunda metade dos anos 90, delineiam um quadro de profundas desigualdades regionais, algumas até mais acentuadas que o quadro observado no início da década de 80.

Nesse contexto, Tavares Jr (2012, p. 06) corrobora dizendo que “um dos mais graves problemas do sistema educacional brasileiro é a interrupção no fluxo escolar normal, ou seja, quando o aluno é reprovado ou abandona a série em curso” e, esse problema segundo o autor aparece com maior expressividade nas primeiras séries de cada etapa escolar onde a não aquisição dos conhecimentos sistematizados referentes à série em curso pelo educando gera desestímulo e reflete nos índices de repetência e abandono.

Soares (2007) relata que os determinantes de um bom desempenho não se referem somente ao conteúdo acadêmico ou aos saberes cognitivos, mas também à forma em que o aluno é avaliado, se são fidedignas ou não. O autor também enfatiza que “a repetência não melhora o desempenho nem reduz as diferenças na sala de aula, e ainda prejudica o autoconceito e o relacionamento social do aluno” (SOARES, 2007, p. 07).

No entanto, os reflexos da repetência e do abandono escolar estão presentes na educação brasileira. O acesso à educação nem sempre representa permanência e anos de estudos completos. A eficácia dos sistemas de ensino refere-se à capacidade de transformar o acesso em realização educacional por meio da aprovação na série estudada e o avanço para a série vindoura.

Tavares Jr. (2014, p. 10) corrobora dizendo que “quanto maior a aprovação, melhor o rendimento e quanto menor a distorção idade-série, melhor o rendimento. Em geral, tais indicadores estão relacionados, sendo a reprovação e a evasão / abandono as principais causas da distorção idade-série”. Nesse sentido, um sistema educacional eficiente é o que contribui para que crianças, jovens e adultos concluam seus estudos dentro do tempo que compõe cada etapa de ensino. Dentre os fatores influenciadores do não ingresso do estudante no Ensino Médio ou do ingresso tardio do mesmo está a reprovação escolar considerada por especialistas como uma forma excludente e mantenedora das desigualdades sociais.

Souza et al (2012, p. 07) destaca que:

As probabilidades de progressão são menores entre os alunos repetentes, de modo que esta melhoria educacional observada ao longo do ensino fundamental e no ingresso para o ensino médio não pode ser atribuída à redução nas taxas de reprovação. De fato, este indicador permaneceu praticamente estável nos anos 1980 e, embora tenha apresentado ligeira queda nos anos 1990, ainda continuava elevado, particularmente entre os alunos com menor renda e pais menos escolarizados.

Segundo Bourdieu (1979, *apud* CASTRO E TAVARES JR, 2016, p.244) “a reprodução cultural das classes passaria pelo sistema educacional, configurado em favor da manutenção das classes dominantes. O sistema educacional não seria um meio de desenvolver talentos e

potencialidades”. Ainda com base nos escritos de Bourdieu, tal realidade remete a uma escola reprodutora das estruturas sociais, de modo que a garantia de acesso, não reflete a equidade de aprendizagem. O capital cultural trazido de “berço” influencia no desenvolvimento cognitivo por meio da assimilação e acomodação de novos conceitos/conhecimento. Os alunos pertencentes a classes sociais mais favorecidas trazem de berço um Capital Cultural que influencia diretamente em um melhor desempenho nos “bancos escolares” e a forma como a escola trabalha esse capital, reflete ou não as desigualdades.

Ou seja, na mesma proporção que a escola admitiu novos alunos, principalmente oriundos das camadas tradicionalmente mais excluídas (pobres, rurais, não escolarizadas, et al.), essa mesma escola os expulsou, agravando exponencialmente a reprovação. Essa reprovação, seja manifesta nas estatísticas oficiais ou mascarada pela evasão e encoberta pela dupla contagem de novatos, anulou os avanços obtidos pela expansão do sistema e ainda agravou seus problemas (TAVARESJR, 2014,p.13).

Desse modo, o Brasil ainda apresenta um sistema educacional muito excludente, um sistema que reprova e contribui para o abandono, com baixa qualidade no ensino e fluxo nefário principalmente nas escolas localizadas em comunidades de baixa renda e nas escolas noturnas. A perda educacional oriunda da repetência gera impactos tanto na vida individual do educando como na sociedade, a equipe escolar agente do ensino deve estar sensível para promover métodos que contribuam para o avanço do educando.

Ribeiro (1991) enfatiza que a prática da repetência advém da própria origem da escola brasileira. O professor continuou desenvolvendo o papel de condutor da educação, prática de ensino para a elite, do que mediador e facilitador do ensino para a “nova classe” popular que chegou à escola.

Dentre os impactos da reprovação está a probabilidade de evasão em outras séries; a interferência na vida social mediante sua aceitação e interação com a sociedade; a expectativa gerada de si mesmo para o avanço educacional e profissional e sua visão de futuro, visto que “o atraso escolar está negativamente associado ao *background* familiar do estudante, especialmente à escolaridade da mãe, bem como à qualidade dos recursos humanos e da infraestrutura das escolas do município em que o estudante reside” (SOUZA et al, 2012, p.08).

A função social da escola não se efetiva quando há interrupção no fluxo escolar, o estudante ao reprovar fica em defasagem escolar e o que desiste e não volta mais para a conclusão dos estudos integra uma porcentagem da sociedade com pouca escolarização possivelmente com poucas perspectivas de futuro. A escola deve ser promotora de oportunidades iguais, a maior riqueza de uma nação é o potencial que está nas crianças de

liderança, inteligência e resolução de problemas que podem e devem ser explorados na escola para a formação integral do jovem.

Boudon (1981 *apud* CASTRO e TAVARES JR, 2016, p.246) descreve sobre as expectativas de aprendizagem e visão de futuro de estudantes que sofrem os efeitos da reprovação,

[...] os efeitos primários, em que há o predomínio das influências culturais de classe em relação às expectativas de desempenho cognitivo e sucesso educacional do indivíduo desde o início de sua vida escolar; e os efeitos secundários, que operariam através das decisões tomadas pelos indivíduos (e famílias) em relação ao prolongamento ou não de sua trajetória escolar, a partir da análise das possibilidades de conversão dos diplomas em realização socioeconômica, isto é, dos custos, riscos e benefícios

Se não há expectativa de aprendizagem pelos estudantes que tiverem interrupção na trajetória escolar, o retorno dos mesmos à escola pode não acontecer ou ser adiado e o ingresso tardio gera taxas de distorção na educação brasileira que nos últimos três anos mantem-se quase que inalterável como demonstra a Tabela 3 a seguir:

Tabela 03: Taxas de Distorção Idade/Série

ETAPA	BRASIL			MANAUS		
	TAXA (%) / ANO			TAXA (%) / ANO		
	2013	2014	2015	2013	2014	2015
Ensino Fundamental (anos finais)	26,2	25,8	25,4	34,6	33,3	31,5
Ensino Médio	33	31,6	30,6	43,9	42,2	40,6

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do INEP

A partir da leitura dos dados apresentados na tabela, é possível perceber que o problema do fluxo escolar no Ensino Médio não se refere somente à trajetória percorrida na referida etapa, pois os alunos egressos do ensino fundamental que não concluíram os estudos em nove anos (tempo destinado para a conclusão) ingressam no Ensino Médio com distorção idade/série, os quais nos últimos anos representam em média 25% no Brasil e 30% em Manaus.

Apesar de as taxas terem baixado tanto no Brasil como em Manaus, os números ainda são expressivos atingindo na rede estadual de Ensino Médio de Manaus a média de 40%. Os dados supracitados nos remetem a refletir sobre a necessidade de políticas incisivas de correção de fluxo a nível nacional e local, principalmente para o Ensino Médio, que no estado do

Amazonas e em Manaus as políticas são inexistentes e contribuem para os índices de conclusão tardia ou não conclusão da última etapa da educação básica.

Para Prado (2000, p.51) “o grande desafio da atual política governamental centra-se na quebra de uma verdadeira "cultura da repetência”, visando à efetiva correção do fluxo escolar e à consequente eliminação da defasagem idade/série e de todos os problemas dela derivados”.

A conclusão tardia ou não conclusão do Ensino Médio gera desperdício e/ou aumento nos gastos públicos, já que o custo do estudante que deixou de frequentar ou que reprovou, é contabilizado a cada ano que o discente frequenta a escola, sendo ele promovido ou não. Desta forma os investimentos públicos educacionais são perdidos já que se faz necessário investir no aluno que sofreu retenção o que poderia ser investido em um aluno novo na rede.

Prado (2008, p.49) nos diz que:

A repetência, o abandono e a evasão são problemas crônicos, que sempre estiveram presentes na história da educação escolar brasileira. Encontrando-se na origem do complexo problema da defasagem idade/série, o insucesso escolar tem sido uma deficiência grave, tanto para o aluno, levado à perda da autoestima, como para o sistema educacional como um todo, onerando significativamente os custos da educação pública. Existe no Brasil uma vasta literatura sobre o fracasso escolar. [...]. Tanto os estudos etnográficos como as sofisticadas análises do fluxo escolar, do rendimento, do financiamento e dos custos da educação têm chegado a resultados similares: gasta-se muito, gasta-se mal, o sistema é ineficaz, as taxas de repetência são extremamente elevadas e o aluno reprovado e submetido a sucessivos fracassos muitas vezes tende ao abandono e/ou à evasão.

Tavares Jr (2014) corrobora ao expor que:

Em geral, a educação não é encarada como um benefício direto, mas como investimento (que demanda custos específicos). O ponto de saturação pode ser atingido pelo equilíbrio entre oferta e procura, ou, de outro modo, quando seu valor de distinção se torna precário, ou seja, quando, pela ampla disponibilidade de serviços (oferta), gradativamente passam a ser menos valorizados e então preenchidos por indivíduos oriundos de camadas sociais subalternas, mas sem seu antigo poder de realização social. (TAVARES,JR, 2014,p.04).

Desse modo, um sistema educacional que reprova gera impactos no crescimento financeiro do país, o quanto a escola exclui ou promove reflete na vida do cidadão em sociedade. Quanto menor a segregação maior a qualidade da escola, quanto maior a segregação menor a qualidade da escola. Todavia, apesar de o problema de fluxo ser histórico na educação brasileira, pouco se tem feito para dirimir a distorção idade/série por meio de programas de correção de fluxo e o maior impacto do problema instaura-se no Ensino Médio noturno, uma

vez que o referido turno atende os alunos que estão fora da faixa etária para cursar o Ensino Médio no turno diurno.

Souza e Oliveira (2008) nos reporta a característica do educando do turno noturno destacando na trajetória escolar os desvios do fluxo e a necessidade de se considerar o perfil e as necessidades deste educando.

Outra característica que diferencia os alunos do Ensino Médio noturno é a trajetória escolar; ou seja, parte deles está dando continuidade aos seus estudos, sem interrupção – mesmo que com reprovações anteriores –, e outros estão retornando à escola, que foi por eles abandonada, em diferentes momentos do processo de escolarização. Certamente, essas histórias têm reflexos na interação escolar atual; no entanto, parecem não estar sendo consideradas pelos profissionais da educação na organização do trabalho escolar. (SOUZA E OLIVEIRA, 2008, p.56).

O atendimento, o processo ensino-aprendizagem, a interação professor aluno, o projeto pedagógico e um olhar diferenciado para o estudante do Ensino Médio noturno são auxiliares para a correção da defasagem evidente da falta de base de conteúdos já estudados e para promover motivação e permanência do estudante. Como conclui Perrenoud (2000, apud GONÇALVES et al, 2005 p. 349) “considerar as diferenças é oportunizar aos alunos o acesso e a apropriação de uma cultura básica comum, através de situações eficientes de aprendizagem, sem que o aluno tenha que renunciar à diversificação”.

Nesse cenário, com base em tudo que foi exposto, sanar as lacunas de aprendizagem e melhorar o desempenho dos alunos são ações que permitirão que eles recuperem o tempo perdido e se insiram novamente no contexto educacional. Por isso, a correção de fluxo na última etapa da educação básica se faz necessária para assegurar ao estudante a aquisição de saberes ainda não apreendidos, o exercício da cidadania, sua preparação profissional, a continuidade dos estudos e a igualdade de condições.

2.2 Percursos Metodológicos

Nesta seção, será demonstrada a metodologia adotada no desenvolvimento desta pesquisa, etapa em que serão descritos o método, os instrumentos de coleta de dados e a técnica de análise.

A metodologia utilizada na pesquisa foi de Estudo de Caso qualitativo intrínseco visto que esse método “ressurge na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões” (ANDRÉ, 2013, p.97).

A escolha da metodologia de Estudo de Caso nesta pesquisa considerou o objeto pesquisado, os *indicadores do rendimento escolar do Ensino Médio noturno*. Por meio desta metodologia é possível vislumbrar que o processo de construção do conhecimento envolve uma multiplicidade de dimensões, compreendendo a realidade sob diversas óticas (ANDRÉ, 2013).

Consubstanciado no caso descrito no capítulo I, fizemos uso de instrumentos de coletas de dados que possibilitaram observar o contexto em que se arraiga o problema. O uso dos instrumentos de coleta de dados, entrevista semiestruturada, pesquisa documental e de dados secundários oportunizaram visualizar e identificar o cenário de indicadores educacionais que se apresenta nas escolas do turno noturno de Ensino Médio da CDE02.

A entrevista semiestruturada realizada com as equipes gestoras das escolas com o objetivo de ouvir e analisar as impressões destas sobre o Ensino Médio noturno compõe o processo da pesquisa qualitativa e, conforme explica Duarte (2002, p. 147) “é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos”.

A partir da análise documental dos registros realizados pelas supervisoras pedagógicas da CDE02 nos relatórios técnicos teremos a oportunidade de fazer um diálogo entre o que foi dito nas entrevistas pela equipe gestora em relação ao contexto do Ensino Médio noturno e o que foi percebido e registrado pelas supervisoras pedagógicas. A última técnica de coleta, o uso de dados secundários de publicações, estatística e pesquisas realizadas por outros investigadores acerca do Ensino Médio noturno.

2.2.1 Coleta e análise dos dados

Foram entrevistados oito gestores escolares e seis pedagogos/apoio pedagógicos que trabalham nas escolas noturnas de Ensino Médio da CDE02. A seleção dos profissionais para participação na entrevista semiestruturada se deu devido os profissionais atuarem na equipe gestora e proporcionarem, por meio de suas concepções, uma visão gerencial das nuances que compõem o Ensino Médio noturno.

Na transcrição das entrevistas apresentada na seção “os resultados da pesquisa”, os gestores e pedagogos das oito escolas serão identificados conforme o quadro a seguir:

Quadro 01: Identificação dos Profissionais Entrevistados

ESCOLA	PROFISSIONAIS	
	GESTORES	PEDAGOGOS
Escola A	GA	PA
Escola B	GB	Não tem o profissional
Escola C	GC	PC
Escola D	GD	PD
Escola E	GE	PE
Escola F	GF	Não tem o profissional
Escola G	GG	PG
Escola H	GH	PH

Fonte: Elaboração da autora

A quantidade de pedagogos/ apoios pedagógicos é inferior a quantidade de gestores, porque em duas escolas não existe aqueles profissionais. Os pedagogos/apoios pedagógicos são os profissionais responsáveis por acompanhar e orientar os docentes e discentes na execução do fazer didático-pedagógico e no ato de aprender. Esse profissional também é o que realiza reuniões com os pais dos alunos com idade inferior a 18 anos para resolver os problemas de: indisciplina, infrequência, baixo rendimento, entre outros, e que em conjunto com o corpo docente desenvolve o projeto pedagógico da escola.

Em se tratando da trajetória profissional dos pedagogos, todos têm formação em licenciatura plena em pedagogia e atuam na função, somente um pedagogo por não ser concursado na função, está lotado como apoio pedagógico. Dos seis pedagogos entrevistados somente um tem menos de 2 anos que atua no Ensino Médio noturno, todos os demais têm mais de 10 anos de atuação nessa etapa de ensino.

Os gestores escolares, que também participaram das entrevistas, são responsáveis em gerenciar os campos administrativos, pedagógicos e financeiro da escola, sendo o articulador/condutor de todos os profissionais que atuam no âmbito escolar.

Com relação à trajetória profissional dos gestores, seis são licenciados nas áreas afins, um tem formação em psicologia, um tem formação em pedagogia e dos oito, só dois têm especialização em gestão escolar. O tempo de atuação com o Ensino Médio noturno, não necessariamente na função de gestor, varia de 3 anos a 30 anos de experiência.

Ao serem perguntados se pudessem optar em trabalhar em escola que não tivesse o turno noturno, o que eles optariam, seis responderam que gostariam de trabalhar com escolas que tivessem só o turno diurno, por questões familiares, pela carga horária e por comodidade e dois responderam que continuariam trabalhando no turno noturno por ser um desafio que auxilia na formação dos jovens.

As entrevistas semiestruturadas realizadas com a equipe gestora das oito escolas possibilitou, por meio do diálogo, a aquisição de dados e informações relevantes sobre o caso em análise. O roteiro da entrevista foi estruturado com perguntas fechadas e abertas dispostas em três blocos. Bloco 1 Trajetória Profissional, Bloco 2 Percepções acerca do Ensino Médio Noturno e Bloco 3 Visão de Futuro, disponível no apêndice A.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado na análise da pesquisa são os relatórios técnicos de supervisão emitidos pelas duas Supervisoras Pedagógicas (SP) que assessoram as oito escolas noturnas de Ensino Médio. Os relatórios são produzidos semanal e/ou quinzenalmente e contém informações pertinentes à escola visitada. O registro semanal ou quinzenal está vinculado à demanda que as supervisoras precisam atender da CDE02, da SEDUC ou de alguma escola em particular.

Na descrição da análise dos dados coletados utilizaremos os registros das supervisoras e utilizaremos as siglas SP1 e SP2 para identificá-las.

As supervisoras pedagógicas que atuam nas oito escolas têm formação em pedagogia e experiência em assessoramento escolar. A SP1 tem mais de cinco anos atuando na função e a SP2 um pouco mais de um ano, a atuação delas nas escolas possibilita o registro de especificidades de cada unidade escolar, o acompanhamento do rendimento escolar, da docência, da gestão e de situações que necessitam de intervenções.

Por fim, dentro do percurso metodológico, o uso de dados secundários de outros pesquisadores, ampliou o entendimento e proporcionou uma análise mais consistente sobre o contexto das escolas de Ensino Médio noturno da CDE02. Na próxima seção discorreremos sobre a forma que foi realizada a análise dos dados do estudo de caso investigado.

A pesquisa adotou como desenho metodológico o estudo de caso qualitativo em oito escolas da CDE02 em Manaus, tendo como fonte empírica de análise o conjunto de opiniões das equipes gestores, expressas por meio de entrevista semiestruturada, que explorou as percepções e a visão de futuro dos entrevistados acerca do Ensino Médio noturno.

De acordo com André (2013, p. 97), “as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”.

A exploração do material foi feita por meio da leitura do roteiro de entrevista com o fim de selecionar os conteúdos das categorias de forma homogênea. As seis categorias (Gestão Escolar, Docência, Organização Curricular, Fluxo e Distorção Idade/Série, Percepções acerca

do aluno e Visão de Futuro), agruparam as indagações pertinentes a cada eixo evidenciando as opiniões de gestores e pedagogos.

A última etapa ocorreu com o tratamento dos dados, por meio das descrições das categorias, as inferências a partir da dedução dos conteúdos e as interpretações embasadas pelo referencial teórico, articulando o texto descrito, a pesquisa empírica e a fundamentação teórica do objeto em análise.

A coleta de dados enriqueceu a pesquisa e representou todo o arcabouço de informações empíricas gerado no levantamento dos dados pelo pesquisador. Os dados secundários contidos nos relatórios das supervisoras possibilitaram um diálogo entre as informações coletadas na pesquisa empírica. A próxima seção descreverá os resultados da pesquisa.

2.2.2 Os resultados da pesquisa

Estruturamos a apresentação dos resultados da pesquisa por meio de quadros que apresentam fragmentos com as respostas da equipe gestora, descritas conforme a fala dos entrevistados, utilizando de forma sucinta, as palavras e expressões concedidas pelos participantes.

A primeira categoria transcrita “Gestão Escolar” engloba perguntas sobre quais ações são realizadas pela gestão escolar para a melhoria do rendimento e da frequência do educando e as principais dificuldades enfrentadas no Ensino Médio noturno. No Quadro 02 estão expostos fragmentos das repostas dos gestores e dos pedagogos das escolas pesquisadas.

Quadro 02: Fragmentos das Respostas da Categoria Gestão Escolar: Principais Dificuldades

Aponte as principais dificuldades enfrentadas no Ensino Médio noturno.	GA: “Carga horária de 60h e drogas”. GB: [...] “carga horária de aula reduzida, alunos fora da faixa etária e com muita repetência”. GC: [...] “desgaste físico dos alunos que trabalham”. GD: “baixo rendimento e evasão”. GE: “Desistência e drogas”. GF: “Professores que chegam cansados, alunos cansados e desestímulo de ambos”.	PA: [...] “ falta dos alunos/frequência”. PC: “ Entrega das atividades escolares”. PD: [...] “motivação, abandono e falta de segurança fora da escola”. PE: [...] “infrequência e comportamento”. PG: [...] “ falta de material e falta de domínio da tecnologia pelos professores”. PH: [...] “ a presença dos alunos na escola e a falta de
--	---	--

	GG: “Desmotivação dos alunos e falta de compromisso dos professores”. GH: “A necessidade de os alunos terem que trabalhar”.	uso de recursos tecnológicos pelos professores”.
--	--	--

Fonte: Elaboração da autora

Em se tratando das principais dificuldades enfrentadas no Ensino Médio noturno, gestores e pedagogos assinalam questões relacionadas ao aluno e ao professor. As que dizem respeito aos alunos, novamente as dificuldades perpassam pelo rendimento baixo devido à infrequência, ao abandono, a não entrega das atividades escolares, alunos fora da faixa etária e cansados pela jornada de trabalho e o uso de drogas. Em relação ao professor o que ocasiona maior dificuldade, segundo os diretores e pedagogos entrevistados é o cansaço em sala de aula devido estar na terceira jornada de trabalho. Alguns entrevistados também apontaram a ausência da utilização de recursos tecnológicos por parte dos docentes para a melhoria das aulas.

Ao que diz respeito ao professor, a realidade encontrada nas escolas pesquisadas, é a mesma apontada por Togni e Carvalho (2007) na pesquisa sobre o Ensino Médio noturno. As autoras relatam que a escola noturna em que está inserido o aluno do Ensino Médio, possui no seu quadro de funcionários, professores que assim como os alunos vem de uma segunda ou terceira jornada de trabalho, pois os salários dos professores por não serem coerentes com o trabalho realizado, exigem que os mesmos tenham contratos de até 60h. Chegam cansados e enfrentam classes numerosas, heterogêneas e de estrutura deficiente.

Nos relatórios das supervisoras pedagógicas dessas escolas, é possível identificar a ausência frequente dos professores no turno noturno, segundo os registros “os professores são capacitados e preparados para a docência, no entanto, o agravante são as ausências constantes de alguns deles, [...] existe a ausência de um ou mais professores todos os dias” (RELATÓRIO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA, 2015).

Ainda na categoria Gestão Escolar dispomos no Quadro 03 as respostas sobre o rendimento e a frequência dos estudantes do Ensino Médio noturno.

Quadro 03: Fragmentos das Respostas da Categoria Gestão Escolar: Rendimento e Frequência

Pergunta	Gestores	Pedagogos
Quais ações são desenvolvidas pela gestão da	GA: [...] “assinatura de termo de compromisso”.	PA: “[...]conversa com a família, projetos e esporte”.

escola para melhorar o rendimento dos alunos?	GB: “Controle de frequência dos professores”. GC: “Trabalho com os professores para chamar a responsabilidade dos alunos”. GD: [...] “trabalho com os professores para fazer recuperação paralela e avaliações diferenciadas”. GE: [...] “valorização do aluno, feiras e simulados”. GF: “Ficha de acompanhamento e conversa com os alunos”. GG: “Atividades diferenciadas”. GH: “Reuniões pedagógicas”.	PC: “Diagnóstico, trabalho específico por aluno”. PD: [...] “recuperação paralela e metodologia diferenciada”. PE: [...] “aula diferenciada para tornar a escola mais agradável e conversa com os alunos”. PG: [...] “aula diferenciada para tornar a escola mais agradável e conversa com os alunos”. PH: [...] “atividades diferenciadas, tornar a escola atrativa”.
Quais ações são desenvolvidas pela gestão da escola para melhorar a frequência dos alunos?	GA: [...] “controle da frequência, ligações e conversa com os pais”. GB: [...] “controle pela caderneta e ligações”. GC: “Trabalho de observação e análise do boletim”. GD: “Resgate por meio de ligações”. GE: “Controle caderneta e reunião com os pais”. GF: “Levantamento mensal e ligações da escola e dos alunos uns para os outros”. GG: [...] “ligação”. GH: “Atividades extraclasse”.	PA: [...] “conversa com alunos e pais”. PC: “Monitoramento pelo diário”. PD: “Resgate por meio de ligações e grupos de redes sociais”. PE: “Controle pelas carteirinhas e conversa com os alunos”. PG: [...] “conversa com alunos e pais”. PH: [...] “conversa com alunos e pais”.

Fonte: Elaboração da autora

Em relação à melhoria do rendimento quatro gestores e quatro pedagogos responderam que desenvolvem ações com os professores, controlando a frequência, chamando a responsabilidade sobre o resultado de aprendizagem do educando, acompanhando a aplicação de recuperação paralela e desenvolvendo atividades diferenciadas.

Para eles, as ações desenvolvidas diretamente com os professores, pela gestão escolar, em prol da melhoria do rendimento, norteiam um trabalho que parte da premissa que se o

professor está comprometido e motivado ele influencia na motivação do aluno e consequentemente na sua aprendizagem.

No relatório da SP02 da escola D é descrito a fala dos alunos em relação a baixa frequência, “conversando com alguns alunos constatei que a explicação dada para o número reduzido de alunos é a falta de motivação que eles têm diante a escola. Dizem que os colegas estão desistindo e que a ausência constante dos professores reduz ainda mais a vontade de estar na instituição” (RELATÓRIO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA, 2015).

Machado (2001) fundamenta a ação gestora quando diz que os insumos e o processo devem estar a serviço da aprendizagem dos alunos por isso:

As escolas devem ser pensadas como um espaço de gestão compartilhada entre docentes, pais e autoridades locais, numa administração colegiada. Onde o clima organizacional seja favorável à aprendizagem e os professores desenvolvam trabalho de equipe. Onde a curiosidade do aluno seja despertada para continuar a aprender e que ele receba aí as condições para tal. Onde cada um - professores e alunos- dê o melhor de si (p.03).

Nesse sentido os gestores e pedagogos dessas quatro escolas explicitam que tais ações são positivas e, contribuem para a melhoria do rendimento, no entanto, só se efetivam se o aluno for assíduo, participativo e cumprir com a entrega das atividades propostas pelos professores.

Por isso, Togni e Carvalho (2007) relatam que:

É necessário lembrar, então, que o ensino noturno, com seus alunos e professores, está inserido num contexto no qual os comprometimentos pelos possíveis fracassos fogem da responsabilidade única e exclusiva do professor. É preciso que as necessidades e as expectativas dos estudantes dos cursos noturnos sejam atendidas (p.72).

Krawczyk (2011) ainda afirma que de todas as etapas que compõe a educação brasileira, o Ensino Médio é a etapa que apresenta maiores controversas, seja pelos problemas de acesso e permanência, seja pela qualidade da educação oferecida, ou ainda pela discussão sobre sua identidade.

Com isso, os outros quatro gestores e dois pedagogos adotam medidas que trabalham diretamente com os educandos e familiares por meio de conversa, assinatura de termo de compromisso, para que o educando tome ciência de seu rendimento, e reuniões pedagógicas. No entanto, devido a maioria dos alunos serem maiores de 18 anos e pela ausência da família na escola, essas medidas não surtem o efeito desejado e não contribuem de forma significativa na melhoria do rendimento.

Da mesma forma, em relação à frequência dos alunos, as ações de melhoria em grande parte efetivam-se por meio de ligações para a família e para o educando, ação que segundo os

entrevistados não produz resultado positivo por não conseguirem falar nem com o aluno e nem com o responsável, por isso pouquíssimos alunos retornam para a escola.

Alguns autores, dentre eles Krawczyk (2011, p. 756) evidencia que:

A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando.

Outro eixo da entrevista diz respeito à docência do professor do Ensino Médio noturno, fizemos perguntas à equipe gestora para identificar aspectos pertinentes acerca da relação professor estudante e o processo ensino aprendizagem desenvolvido em sala de aula, visando analisar a expectativa de aprendizagem que o professor tem em relação ao seu aluno e como o ensino chega até ele para favorecer tal aprendizagem.

Desse modo, ao serem indagados sobre: o planejamento dos professores; a realização de atividades diferenciadas pelos docentes, a metodologia utilizada na ministração dos componentes curriculares, o resultado do uso de atividades diferenciadas e o perfil do docente de sua escola, os gestores e pedagogos emitiram as respostas apresentadas nos quadros 4 e 5.

Quadro 04: Fragmentos das Respostas da Categoria Docência: Planejamento e Metodologia

Pergunta	Gestores	Pedagogos
Analisando os conteúdos selecionados pelos professores no planejamento, o que eles esperam de aprendizagem dos alunos do Ensino Médio noturno?	GA: “Que eles saibam pelo menos o básico”. GB: [...] “que haja sucesso na aprendizagem”. GC: [...] “que eles absorvam todo conteúdo”. GD: [...] “eles procuram fazer o acompanhamento do ensino médio diurno da mesma forma que do ensino médio noturno, aquilo que eles planejam acabam não alcançando e vão nivelando por baixo”. GE: [...] “uma discussão muito grande da escola ideal para a escola real”. GF: [...] “ficam desestimulados com os alunos que encontram”.	PA: [...] “os professores são comprometidos”. PC: [...] “que tenham uma boa aprovação, desempenho e boa aprendizagem”. PD: [...] “esperam que eles adquiram pelo menos 50%”. PE: [...] “o professor seleciona o conteúdo, mas tem que adaptar”. PG: [...] “aprendam principalmente o básico”. PH: “Eles tentam jogar a meta de 80% de aprendizagem”.

	GG: “Que eles realmente consigam assimilar”. GH: “Esperam que os alunos tenham conhecimento do básico”.	
São propostas pelos professores da sua escola atividades diferenciadas para os alunos do Ensino Médio noturno? Exemplifique por gentileza.	GA: “Sim, bioexatas e semana de literatura”. GB: [...] “na área de lazer o futebol, mostras e o aniversário da escola”. GC: [...] “ocorre mais no diurno, no noturno é mais sala de aula”. GD: “Na verdade pelos professores, não”. GE: “Eu percebo a metodologia tradicional”. GF: “Sim, alguns professores, laboratório de ciências”. GG: “A feira o FAMA, aulas expositivas e trabalho em grupo”. GH: “Sim, feiras e atividades esportivas”.	PA: Não PC: [...] “exposições e laboratórios”. PD: [...] “eu digo que 40% dos professores, sala de vídeo e jogos”. PE: “Sim, mídias e desafios”. PG: “Sim, trabalho em grupo e para casa.” PH: “Sim, workshop, trabalho lúdico”.
Os professores de quais componentes curriculares trabalham com metodologias mais diferenciadas?	GA: “Biologia, Língua Portuguesa e Arte”. GB: [...] “ciências da natureza”. GC: “Língua Portuguesa, Geografia e Química”. GD: “Não tem”. GE: “Matemática”. GF: “Biologia, Química, Matemática, Língua Portuguesa e Física”. GG: “Biologia, Sociologia e Filosofia”. GH: “Língua Portuguesa, Inglês e Matemática”.	PA: “Geografia e Biologia” PC: “Biologia” PD: “Língua Portuguesa, Biologia, Sociologia e Filosofia”. PE: “Matemática e Língua Portuguesa”. PG: “Biologia, Sociologia e Filosofia”. PH: “Inglês e Português”.
Existe um melhor desempenho nas disciplinas que trabalham com tais atividades? Justifique	GA: “Sim”. GB: “Há sim”. GC: “Sim”. GD: - GE: [...] “no terceiro ano que leva mais a sério as atividades o rendimento é melhor”. GF: “Temos, com certeza”.	PA: “Sim”. PC: “Sim”. PD: “Por incrível que pareça não”. PE: “Sim, poucos ficam em recuperação”. PG: “Sim”. PH: “as vezes sim”.

	GG: “só em sociologia e filosofia”. GH: “Sim, facilita mais para o aluno”.	
--	---	--

Fonte: Elaboração da autora

Em relação ao que é selecionado de conteúdo no planejamento e o que o professor espera de aprendizagem, a seleção se dá na esperança do professor de que o aluno aprenda o conteúdo ministrado para saber pelo menos o básico da série em curso. Os gestores afirmam que em se tratando do que é ensinado no turno diurno, precisa nivelar por baixo o que é ensinado do currículo no noturno para poder gerar aprendizado e aprovação dos educandos.

Essas atitudes já foram reveladas em pesquisas que demonstram em seus resultados expectativas inferiores de aprendizagem dos professores em relação ao estudante do noturno.

[...] pesquisas informam que o específico do ensino médio noturno, na maioria das vezes, se reduz a uma adaptação no planejamento dos professores, implicando menos atividades e conteúdos de ensino, além do funcionamento precário e parcial dos espaços escolares. (KRAWCZYK, 2007, p. 764).

Outra pesquisa realizada por Souza e Oliveira (2008, p. 02) expressa que,

[...] o que se notou, em alguns relatos de profissionais da escola, é que eventuais menções a trabalhadores-estudantes são feitas no sentido de apontar a necessidade de compreensão dos vínculos frágeis que estes usualmente estabelecem com o processo de escolarização. Esta interpretação tende a gerar, por parte da equipe escolar, propostas e práticas de ensino “menos exigentes”, embora estas se apresentem em nome do compromisso com a permanência destes alunos na escola.

De qualquer modo, apesar de os professores perceberem a dificuldade de assimilação de conteúdos pelos alunos, a maioria deles não fazem uso de atividades diferenciadas enquanto facilitadoras do saber. Atividades diferenciadas no sentido de por meio de ações prática ou lúdicas fazer uso de espaços como biblioteca, auditório, laboratórios, entre outros, para a ministração das aulas, saindo do ambiente natural da sala de aula,

Na resposta dos gestores em média três professores de componentes curriculares diferentes oferecem ao aluno atividades diversificadas e entre os professores desses componentes só identificamos uma única vez esse trabalho sendo feito pelo professor da área de exatas, ou seja, pelo componente curricular de matemática.

Dentre os professores que mais executam, aparecem os componentes de biologia, química, física, língua portuguesa, língua inglesa, arte, sociologia e filosofia. Em uma escola o

gestor afirma que não existe trabalho diferenciado no ato de ensinar, a metodologia fundamenta-se no modelo tradicional de aula expositiva.

No relatório da SP02 está registrada a participação efetiva dos alunos da escola E em uma atividade que proporcionou reforço escolar em redação “contamos com a presença de 56 discentes em uma aula dinâmica, criativa e com conteúdo de extrema importância”. Na escola B, também foi registrado o empenho dos alunos na mostra de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias “o qual se destacou, o conhecimento, o talento e a criatividade de nossos alunos” (RELATÓRIO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA, 2015), afirmando que momentos diferenciados motivam a participação dos alunos.

É possível perceber, segundo a equipe gestora, que os professores dos componentes que trabalham de forma diferenciada o rendimento dos alunos, ou seja, a aprovação é melhor. Somente o pedagogo de uma escola disse que não há diferença no resultado da aprovação, no entanto na visão do gestor dessa mesma escola, os professores não trabalham com atividades diferenciadas. O que justifica o não desenvolvimento de aulas diferentes é o perfil do docente do Ensino Médio noturno de um professor, provavelmente, cansado que está no terceiro turno de trabalho, que normalmente chega atrasado, ou é faltoso e que, assim como os alunos, está desmotivado e acomodado.

As características dos docentes são apresentadas no Quadro 05.

Quadro 05: Fragmentos das Respostas da Categoria Docência: Característica do Professor

Fale um pouco sobre as características do professor do turno noturno.	GA: “Todos já vêm de uma carga de 40h/60h”. GB: [...] “são bem formados, mas continuam trabalhando três turnos e acaba faltando mais a noite”. GC: “Bastantes comprometidos, a carga da maioria é de 60h, mas não vem para cá ficar enrolando”. GD: [...] “trabalha três turnos, tem dificuldade em cumprir o horário, projetos ou atividades fora de sala, já chegam cansados”.	PA: [...] “temos problema com faltas, mas 90% é comprometido. Eles estão no terceiro turno de trabalho”. PC: [...] “são professores comprometidos, todos os professores têm um outro turno de trabalho”. PD: “Geralmente são professores que trabalham os três turnos e que querem ajudar os alunos”. PE: [...] “equipe boa, nossa dificuldade são as faltas, talvez porque estão no terceiro turno de trabalho”. PG: [...] “já vem de uma carga de 40h, o rendimento
---	---	---

	GE: [...] “estão na terceira jornada de trabalho e não são desestimulados”. GF: “A maioria são professores acomodados, estão no terceiro turno de trabalho”. GG: “Os efetivos são muito acomodados, mais de 50% estão no terceiro turno de trabalho”. GH: “Aquele professor que infelizmente tem necessidade de trabalhar três turnos”.	não é tão bom quanto o professor do dia”. PH: “Todos são graduados e com exceção de três, estão no terceiro turno de trabalho”.
--	---	---

Fonte: Elaboração da autora

Para a equipe gestora a necessidade de o professor trabalhar 60 horas semanais acarreta o cansaço, o desestímulo, a acomodação e as faltas frequentes. Em apenas uma escola das oito entrevistadas essa realidade é diferente, tanto gestor como pedagogo afirmaram que seus professores são comprometidos, não ficam enrolando e não vão ministrar as aulas desmotivados. Nessa escola, em especial o rendimento dos alunos é maior que 90% de aprovação e menos de 2% de reprovação e abandono. Pressupõe-se a possibilidade de que há alguma relação entre esses dois pontos, motivação e comprometimento dos professores e o rendimento dos alunos nesta escola.

Togni e Carvalho (2007) destacam que os professores estarem no terceiro turno de trabalho é uma das inconveniências e dificuldades do Ensino Médio noturno que se contrapõem ao desejo de oferecer ao estudante um ambiente propício e situações de aprendizagem que gere significado no ensino dos conteúdos que não foram assimilados.

Essa realidade deve ser considerada pela equipe gestora em prol de proporcionar um ambiente que estimule o docente a trabalhar de forma mais lúdica e próxima da realidade e necessidade do estudante, considerando o que elucida Souza e Oliveira (2008, p, 03)

[...] um aspecto inicial a ser debatido pelos que atuam no Ensino Médio noturno se refere à oportunidade e à pertinência de se delinear alternativas diversificadas de atendimento escolar, considerando características e expectativas diferenciadas do alunado que demanda pela escola, como condição mesma para garantia de seu direito à educação básica. Nessa direção, um caminho a ser explorado é a criação e/ou dinamização de espaços que dêem voz aos alunos do noturno, para que eles próprios contribuam com propostas de planejamento escolar.

Para entendermos a relação entre currículo e indicadores educacionais, fizemos perguntas à equipe gestora que nos permitiu identificar se a estrutura e a proposta curricular posta pela Secretaria de Educação respeita as especificidades de aprendizagem do estudante do turno noturno, considerando: a carga horária de aula; a consonância da proposta curricular e de como está desenhado o Ensino Médio noturno do estado a fim de saber se existe a necessidade de um novo desenho.

No Quadro 06 é possível enxergar os fragmentos das respostas da categoria Organização Curricular, uma vez que a organização curricular norteia o fazer didático-pedagógico da escola e a forma em que é desenhada aglutina ou não as peculiaridades dos estudantes do Ensino Médio noturno.

Quadro 06: Fragmentos das Respostas da Categoria Organização Curricular

Pergunta	Gestores	Pedagogos
O que é dito pelos professores e estudantes sobre a quantidade de horas/aulas no turno noturno?	GA: “Eles nunca reclamaram”. GB: “Para o aluno é pouco, os professores não sei dizer”. GC: [...] “deveria ser menor”. GD: “O professor acha curto e o aluno maravilhoso”. GE: “Nada”. GF: “Tempo reduzido”. GG: [...] “é deixado bem claro que é menor”. GH: “Um número maior de aula”.	PA: “Não vejo muitas críticas em relação a isso”. PC: “Não há reclamação sobre isso”. PD: [...] “alguns acham pouco, principalmente os que só tem 1 tempo, outros acham bom”. PE: “Os professores não comentam”. PG: “Não reclamam”. PH: “Nunca mencionaram nada”.
A carga horária do turno noturno está em consonância com a Proposta Curricular do Estado? Explique por gentileza.	GA: “Sim”. GB: [...] “está muito aquém”. GC: “Está”. GD: “Em consonância podemos afirmar que não”. GE: “Está, mas na prática consegue se trabalhar aquilo que é possível”. GF: “Não sei, eu penso que sim”. GG: “Não, por falta do tempo reduzido”. GH: “Com certeza”.	PA: “Sim”. PC: “Sim”. PD: “Eu creio que sim”. PE: “Sim”. PG: “Nós temos uma diferença da noite p o dia, mas está em consonância”. PH: “Está, mas não temos a disciplina de educação física”.
Existe a necessidade de um novo desenho curricular para	GA: “Eu acredito que não”	PA: [...] “a grade é muito extensa, o tempo é curto e

o Ensino Médio noturno? Explique por gentileza.	GB: [...] “eu não consigo visualizar em que seria esse redesenho”. GC: “Sim” GD: “Sim” GE: “Existe, são muitas disciplinas para estudar a noite”. GF: Eu penso que sim, mas não sei exemplificar”. GG: “Sim, por isso existe a proposta diferenciada da SEDUC”. GH: [...] “existe a possibilidade de mudança”.	os professores não conseguem trabalhar o conteúdo”. PC: [...] “incluir a educação física”. PD: “Eu creio que sim, cursos técnicos e trabalhar com a tecnologia”. PE: “Eu acho que deveria ser repensado”. PG: [...] “existe a necessidade de trazer a família para a escola”. PH: “Acho que sim, rever a grade”
--	--	--

Fonte: Elaboração da autora

A respeito da quantidade de horas/aulas as respostas dos gestores e pedagogos foram similares, ambos falaram que a quantidade de hora/aula é menor no noturno, mas que a maioria dos professores e a totalidade dos alunos não reclamam ou não tecem comentários porque devido a periculosidade ao sair muito tarde da escola, não é possível cumprir as horas anuais estipuladas na estrutura curricular. Por isso, somente os professores que tem 1 hora/aula semanal acham pouco.

O reflexo das respostas dos entrevistados evidencia que eles acham “normal” o turno noturno ter quantidade de horas inferior ao turno diurno e, não cumprir a carga horária de 1.000 horas anuais regulamentadas na estrutura curricular do Ensino Médio (Anexo 01). As equipes gestoras das oito escolas não associaram a ausência dessas horas, a ausência de conteúdos que poderiam ser ministrados e, conseqüentemente ao resultado final de aprendizagem expresso no rendimento escolar.

Por não ter uma estrutura curricular específica para o turno noturno, tornou-se “natural” o não cumprimento das horas/aulas devido ao contexto em que está inserido o Ensino Médio noturno como aponta a fala de alguns membros da equipe gestora expressas no Quadro 06.

Vale ressaltar que a relação hora/aula e conteúdo é restrita. Se não existe tempo suficiente para a ministração das aulas, objetos de conhecimento propostos na proposta curricular não serão ministrados, por isso veremos nas respostas de alguns entrevistados sobre o que precisa melhorar no Ensino Médio noturno, essa “grade curricular” extensa.

Nesse sentido que Gonçalves et al (2005, p. 356) expõe que “ ensino médio noturno não deve ser oferecido de forma idêntica ao diurno, nem tão pouco se configurar num simulacro e,

para tal, professores e alunos deverão construir um aprendizado coletivo”, um aprendizado em que seja oportunizado o tempo necessário para desenvolvê-lo.

Em relação à consonância da carga horária do turno noturno com a proposta curricular do estado, somente três gestores falaram que não está, que está aquém devido o tempo reduzido, os outros cinco gestores e os seis pedagogos afirmaram que está em consonância apesar de na resposta anterior afirmarem que a carga horária é menor que a do diurno.

A Proposta Curricular do estado estrutura seus componentes dentro das quatro áreas de conhecimento, elencando competências, habilidades, conteúdos e procedimentos metodológicos. Os conteúdos foram selecionados por equipes de professores da rede os quais organizaram os saberes a serem ministrados, por competências e habilidades, a partir da carga horária determinada na estrutura curricular estadual do Ensino Médio.

Os conteúdos dispostos na Proposta Curricular são os mesmos elencados no diário digital, os quais os professores devem fazer uso para ministrar suas aulas conforme a carga horária semanal destinada a cada componente curricular, desse modo, uma vez que a carga horária no noturno é inferior, a visão dos três gestores de que a Proposta não está coerente com o turno noturno tem veracidade. No entanto o que nos chamou atenção foi a quantidade de entrevistados que afirmou estar coerente, os que não souberam responder e os que se posicionaram dizendo que apesar da diferença de hora está em consonância.

Gonçalves *et al* (2005, p. 348) nos chamam atenção ao dizer, “é importante ressaltar que a unificação formal do currículo não assegura a equalização das oportunidades educacionais, pois aulas no período diurno e aulas no período noturno, após uma jornada de trabalho, configuram situações bem diferentes”.

Diante desse contexto, alguns estados da federação como mencionado no capítulo 01 elaboraram em suas secretarias de educação proposta diferenciada para atender aos educandos do Ensino Médio noturno, no intuito de subsidiar os educadores com pressupostos teóricos para uma organização curricular que gere uma nova identidade no ensino noturno e reduza a repetência e o abandono nesse nível de ensino.

Segundo o documento orientador da Proposta Curricular do Distrito Federal (DF),

[...] a validação da proposta no ano de 2013 - Currículos em Movimento/4º Ciclo - Semestralidade no Ensino Médio, apresenta dados estatísticos que comprovam uma redução significativa do número de reprovações e evasão escolar no ano de 1997, sem comprometimento da qualidade do processo de aprendizagem, evidenciando nesse período um alto índice de aprovação (OLIVEIRA, 2015, p.02).

Apesar de apenas três gestores responderem que não existia consonância entre a proposta curricular e a carga horária, na última pergunta sobre a necessidade de um novo desenho curricular, seis gestores e cinco pedagogos afirmam que é necessário.

Eu acho que tem que ser feita algumas melhorias na grade curricular para que facilite a aprendizagem do aluno a grade é muito extensa o tempo é curto e os professores não conseguem trabalhar todo aquele conteúdo, acontece que alguns correm para concluir e assimilação e aprendizagem fica a desejar. (Entrevista realizada com PA, pedagogo da escola A, em maio de 2016)

Existe, são muitas disciplinas para estudar a noite acredito que poderíamos estudar por etapa por área de conhecimento.

(Entrevista realizada com GE, gestor da escola E, em maio de 2016).

Eu creio q sim, que o turno noturno tem que ser mais atrativo, cursos técnicos juntamente com a grade curricular seria uma boa proposta, não sei se daria certo, não somente curso técnico [...] o sistema tem que propor mais oportunidade para os jovens, melhorar os laboratórios de informática e de ciências, o turno noturno tinha que trabalhar a tecnologia.

(Entrevista realizada com PD, pedagogo da escola D, em junho de 2016).

Eu penso que sim, [...] então uma das formas de trabalhar o ensino médio, não sei se pode, mas é o retorno de aplicar atividades técnicas no ensino médio noturno para que ele saia com alguma especialização, formação para o mercado de trabalho especializado em alguma coisa.

(Entrevista realizada com GD, gestor da escola D, em junho de 2016).

Entre os pontos apresentados, nas falas de gestores e pedagogos, está a reestruturação da grade curricular por ela ser muito extensa, ter muitas disciplinas para estudar à noite e também por não se efetivar de forma obrigatória o ensino do componente curricular de Educação Física. Atrrelada à grade curricular está também a sugestão de se trabalhar com tecnologias e o retorno de cursos técnicos e profissionalizante, na perspectiva de se oferecer ao estudante do Ensino Médio noturno um curso mais atraente.

Machado (2001) relata,

[...] existe necessidade de que todos os estudantes aprendam a norma culta da língua e atinjam um padrão aceitável de conhecimentos e habilidades, para não ficarem relegados a viver em guetos culturais e étnicos e para adquirirem condições de viver em qualquer comunidade. Também, para poderem se posicionar na vida de maneira autônoma e proativa. Ao lado da fundamental necessidade de definição de um currículo nacional que promova a equidade em termos de conhecimentos e habilidades, a escola, porém, precisa ter flexibilidade para enriquecê-lo com os conhecimentos que a comunidade defina como relevantes para seu contexto socioeconômico e cultural (p.06).

E Krawczyk, (2007) endossa,

[...]o uso crítico das tecnologias pode não só permitir ao aluno ter acesso a informação variada e atualizada, como também oferecer condições para uma

prática de estudo e um conhecimento diferente, abrindo espaço para a curiosidade e a criatividade e novas possibilidades de informação e descobrimento; de ampliação de seu universo de referência e de intercâmbio com outras culturas. (p.762).

Assim, entendemos que se faz necessário a reestruturação da estrutura curricular, dita pelos gestores de “grade” curricular e da proposta curricular do Ensino Médio noturno, na perspectiva de oferecer ao educando como mencionado pelos autores supracitados um atendimento flexível por parte da escola que promova a equidade no ensino do currículo comum, inserindo outros componentes curriculares que auxiliarão tanto no prosseguimento dos estudos como no ingresso ao mercado de trabalho, não eximindo o uso da tecnologia no ato de ensinar e aprender.

No tocante a categoria fluxo e distorção idade/série, a única pergunta foco dessa categoria exposta no Quadro 07, demonstra a opinião dos gestores sobre o rendimento escolar, os fatores que “hoje” geram baixa aprovação e o quanto as questões que compõem as outras categorias como um professor desmotivado, a falta de metodologias diferenciadas, um ensino descontextualizado, não atrativo, fora das expectativas do estudante e uma estrutura e proposta curricular que não foi pensada para atender o estudante do noturno, contribuem para os problemas de fluxo e de distorção idade/série.

Como já mencionamos anteriormente, um fluxo escolar interrompido ou por abandono ou por reprovação faz com que o estudante saia da idade certa para a série, contribuindo para o agrave da distorção escolar e para as lacunas de aprendizagem dos saberes que não foram adquiridos no período certo da trajetória escolar. Nessa feita, as respostas dos entrevistados demonstram o que, do ponto de vista deles, são os influenciadores desse fluxo escolar interrompido e da existência de distorção idade/série.

Quadro 07: Fragmentos das Respostas da Categoria Fluxo e Distorção Idade/Série

Pergunta	Gestores	Pedagogos
Como você avalia o rendimento escolar dos alunos do Ensino Médio noturno da sua escola, em relação a aprovação, a reprovação e ao abandono?	GA: [...] “escola em área remota com rotatividade de filhos de militar, o abandono é de 32%. GB: [...] “índice alto de reprovação e o abandono também principalmente nas primeiras séries”. GC: “ não estamos no patamar ideal, mas nossa	PA: [...] “o abandono é maior, aluno sem interesse, só quer o diploma”. PC: “ Rendimento é muito bom, pouca reprovação e pouco abandono”. PD: [...] o maior problema é o abandono, por questão de trabalho e desinteresse”. PE: [...] “alunos estão apenas para conseguir o

	aprovação é boa e o abandono caiu bastante” GD: “A aprovação é positiva, a reprovação está dentro de uma margem, mas o abandono acaba comprometendo”. GE: “A taxa de abandono é muito elevada”. GF: [...] “o abandono está em primeiro lugar”. GG: [...] “rendimento caiu muito principalmente nas primeiras séries, a reprovação é maior que o abandono”. GH: “Aprovação boa, a reprovação está dentro dos padrões o abandono estamos trabalhando para baixar”.	diploma, desafio é o abandono”. PG: [...] “não está bom devido o desinteresse do aluno, o que é mais elevado é a reprovação”. PH: [...] a aprovação é regular, a reprovação é um problema maior que o abandono”.
--	---	--

Fonte: Elaboração da autora

Das oito escolas, em somente duas a reprovação é maior que o abandono, nas outras cinco, o maior percalço do rendimento escolar é o abandono, e em uma delas as taxas de abandono e reprovação são “insignificantes”. Fazendo um paralelo com os dados apresentados no capítulo 1, a fala da equipe gestora associa-se aos indicadores de rendimento escolar, considerando que o que baixa a taxa de aprovação é o abandono. Para observar e relacionar os dados estatísticos do rendimento, apresentados no capítulo 1, com as falas da equipe gestora coletadas nas entrevistas, apresentaremos a seguir Quadro 08 com o rendimento final de 2014 e as respectivas respostas por escola, a fim de proporcionar uma visão mais condensada do que gera interrupção no fluxo e distorção idade série nas oito escolas pesquisadas.

Quadro 08: Comparativo Dados Estatísticos versus Entrevistas

ESCOLA	EQUIPE GESTORA (Respostas)	RENDIMENTO FINAL ANO: 2014		
		AP	RP	AB
A	O rendimento é baixo porque nós temos muito abandono...	51%	4%	45%
B	Com relação a aprovação e reprovação o índice infelizmente ainda é muito alto,[...] o abandono também é um grande desafio principalmente nas 1ª séries...	80%	12%	8%

C	Nosso abandono tem um índice muito pequeno [...] o índice não chega em 5%, a reprovação também é baixa...	87%	2%	1%
D	Avalio a aprovação positiva, a reprovação também está dentro de uma margem que nós consideramos aceitável, entretanto o abandono acaba comprometendo a aprovação...	65%	10%	25%
E	Em relação a reprovação graças a Deus que temos tido um bom resultado com redução da reprovação, em relação ao abandono é um desafio.	65%	9%	26%
F	O rendimento caiu muito no 1º bimestre na turma das primeiras series principalmente, pois os alunos vêm da EJA[...]. No rendimento o maior índice é de reprovação e não de abandono.	70%	30%	0%
G	Na escala o abandono infelizmente está em primeiro lugar, [...] a aprovação é superior a reprovação.	65%	12%	23%
H	Em relação a aprovação ela é regular, [...] a reprovação é um problema sério, [...]. A reprovação é maior que o abandono.	75%	25%	0%

Fonte: Elaboração da autora

Embora o maior problema de fluxo na rede estadual brasileira seja a taxa de repetência que é maior que a de abandono 13% e 8,8%, respectivamente, na entrevista com a equipe gestora das oito escolas da CDE02 percebemos que o que prejudica o rendimento e causa problemas de fluxo e distorção idade/série é o abandono.

Castro e Tavares Jr (2016, p. 241) alertam que “tornou-se urgente vencer as barreiras de rendimento e desempenho para a construção de gerações mais incluídas, produtivas e com acesso menos desigual às oportunidades”. Os problemas de fluxo existentes no Brasil agravam ainda mais as desigualdades sociais e contribuem para que jovens adiem a conclusão de seus estudos ou abandonem as escolas.

Essas barreiras de abandono escolar são reflexos, segundo os gestores, de questões sociais como o emprego, o desemprego, a gravidez e o desinteresse. Os estudantes do turno noturno em sua maioria precisam trabalhar para auxiliar na renda familiar e estudar após uma jornada de oito horas de trabalho é um desafio. De outro modo, os que não trabalham não têm como se deslocar à escola, as jovens e adolescentes que engravidam não se sentem mais motivadas para continuar os estudos.

Souza *et al* (2012) ao abordar sobre as influências sociais na vida do estudante nos diz que o progresso do mesmo nos estudos está associado ao *background* familiar do estudante, com base na escolaridade dos pais, a idade, ao gênero, a qualidade dos recursos humanos e a infraestrutura nas escolas.

Para os autores,

[...] maiores oportunidades de emprego e maiores rendimentos influenciam a decisão de permanecer na escola para alunos mais velhos e que o *trade-off* escola-trabalho afeta mais a escolha do estudante em continuar estudando do que os requisitos para obter aprovação na série (SOUZA *et al*, 2012, p.34).

É possível perceber por meio do que é apresentado na pesquisa de Souza *et al* (2012), que entre a permanência do aluno na escola e a aprovação nos componentes estudados vinculam-se o trabalho e as oportunidades de emprego. Mas de todas as escolas pesquisadas a que apresenta maior aprovação é a Escola C. A quantidade de alunos trabalhadores e fora da faixa etária é mínima. Nas demais escolas onde o perfil do alunado tem em sua maioria alunos trabalhadores e fora da faixa etária, a aprovação atinge o máximo de 80%, resultado de todo Ensino Médio da escola.

O que influencia de forma negativa para a baixa aprovação, como já mencionamos é o abandono e a repetência. Nas duas escolas em que a repetência é maior que o abandono, podemos ver a retenção de 30% dos alunos. No relatório da SP01 há o registro de reprovação significativa da professora de Filosofia e Sociologia “a professora M, reprovou na 1ª série, mais de 50% de alunos. Segundo a pedagoga a professora não estava tendo domínio da turma e como os alunos não tinham entregue os trabalhos, ela lançou somente a nota da avaliação” (RELATÓRIO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA, 2015).

Para Ribeiro (1991, p.16),

As teorias que procuram explicar a reprovação nas escolas cobrem um largo espectro de análises marxistas de dominação e poder, de teorias de reprodução social, de prontidão e de privação cultural, entre outras. Estes modelos podem explicar, em princípio, a natureza do fenômeno, mas não sua ordem de grandeza.

Nesse sentido, faz-se necessário que a escola realize um trabalho de correção de fluxo que oportunize ao estudante condições iguais de aprendizagem para diminuir as diferenças, uma vez que a repetência provoca novas repetências e contribui significativamente para o abandono. Se, para a equipe gestora a forma que o ensino é transmitido contribui para a permanência do educando na escola, a prática docente precisa ser revista com o apoio da gestão escolar.

No Quadro 09, podemos conhecer, por meio da visão da equipe gestora, o perfil do alunado que estuda nas oito escolas da CDE02. A partir da fala dos entrevistados é possível construir as características desse estudante, englobando o perfil social, econômico e cultural.

Quadro 09: Fragmentos das Respostas da Categoria Percepções acerca do Aluno na Perspectiva da Gestão Escolar

Pergunta	Gestores	Pedagogos
Fale um pouco sobre as características do estudante do turno noturno.	GA: “[...] “menores de idade, com distorção idade série, alunos que vieram da EJA”. GB: “[...] “faixa etária acima da idade, trabalhadores”. GC: “[...] “jovens na idade certa”. GD: “[...] pouquíssimos os que estão na idade adequada, com muito tempo sem estudar, trabalhadores”. GE: “No geral são trabalhadores”. GF: “A maioria são trabalhadores e maiores de idade”. GG: “Aluno desmotivado, anos e anos sem estudar e trabalhador”. GH: “Tem necessidade de estudar e trabalhar, chegam cansados”.	PA: “A maioria são alunos atrasados, fora da faixa etária, poucos são trabalhadores”. PC: “Estudantes na idade certa, poucos são trabalhadores”. PD: “São alunos trabalhadores que já chegam cansados”. PE: “[...] “uns têm aspectos cansados a maioria são trabalhadores”. PG: “[...] “desanimados devido a carga horária deles, a maioria são trabalhadores”. PH: “tem uns 10% com mais de 30 anos, em média 5% trabalham”.
Qual o perfil social, econômico e cultural desse aluno.	GA: “Baixa renda, não tem acesso à cultura”. GB: “Classe baixa”. GC: “A grande maioria da periferia”. GD: “[...] “periferia, alunos de baixa cultura”. GE: “Classe média baixa”. GF: “[...] “nível social baixo e economicamente também”. GG: “São humildes a cultura é bem pouca”. GH: “Baixo e médio”.	PA: “Não sei dizer direito”. PC: “[...] “são da periferia”. PD: “[...] “classe média baixa, culturalmente não são muito bons”. PE: “[...] “classe média baixa, o cultural não considero elevado”. PG: “Muito carente”. PH: “A maioria classe média, a forma cultural quase não tem”.

Fonte: Elaboração da autora

Em todas as escolas a percepção dos gestores em relação ao perfil social do estudante é que o mesmo compõe a classe média ou baixa, com alunos oriundos de periferia das oito escolas. Três não têm a maioria dos alunos trabalhadores, porém das três em que os alunos não são trabalhadores, em somente uma os alunos estão dentro da faixa etária correta.

Estudar no turno noturno é uma opção para alguns jovens mesmo quando não estão trabalhando. Segundo a equipe gestora durante o dia esses alunos desenvolvem atividades domésticas, fazem curso preparatório ou estão em busca de emprego. De acordo com Krawczyk (2007, p. 763),

Muitos jovens, ainda que não trabalhem, deixam em aberto a possibilidade de cursar esse turno, porque necessitam de certa independência ou precisam sentir-se úteis para a família, motivação bastante incentivada pela importância que adquire o consumo nas relações sociais. Mas também porque o clima escolar do noturno é mais atraente para o jovem. É um clima mais descontraído, menos rígido, “mais adulto”.

Vale ressaltar que, apesar de ter alunos que não chegam à escola cansados, após oito horas de trabalho, é possível detectar com base nos indicadores apresentados no capítulo 01, que o índice de reprovação e abandono nessas escolas (escolas A e H) compara-se ao índice das escolas que tem em sua maioria o público trabalhador (todas as demais escolas pesquisadas).

A percepção da equipe gestora em relação ao perfil econômico e cultural aponta para uma realidade na qual os alunos precisam ajudar na renda familiar, em sua maioria são de famílias desprivilegiadas, com nível socioeconômico baixo, que não tem alta escolaridade e acesso à cultura.

Nessa esfera, é preciso ter cuidado com a visão da equipe gestora em relação ao discente para que não gere qualquer atitude preconceituosa ou baixa expectativa de aprendizagem e visão de futuro em relação ao estudante do Ensino Médio noturno.

Krawczyk (2007, p. 762) nos diz que

As condições de vida dos estudantes são presumidas, principalmente, pelo bairro em que vivem, já que os docentes no geral conhecem muito pouco sobre a vida de seus alunos: com quem moram; as atividades que realizam além de ir à escola; como ocupam os finais de semana; as características de suas famílias etc. Os comentários dos professores são muito ambíguos e tendem a se limitar à diferenciação, às vezes estereotipada, entre os alunos do curso diurno e do noturno.

Em todo este contexto, considerando que das oito escolas pesquisadas os alunos são de baixa renda, em sua maioria estão fora da faixa etária, com muito tempo sem estudar, que vieram da EJA e não apresentam motivação para o estudo, a forma em que são vistos e recebidos pelos profissionais da escola pode interferir na permanência e no desempenho desse alunado. Para que não aconteça o que nos alerta Gonçalves. “[...] há várias décadas a escola vem transformando as desigualdades sociais e culturais em desigualdades de resultados escolares, devido à sua “indiferença pelas diferenças” (GONÇALVES *et al*, 2005, p.349), se faz

necessário que a escola trabalhe as diferenças e lacunas de aprendizagem do estudante do Ensino Médio noturno.

Assim, diante de tudo que foi colocado pela equipe gestora sobre o rendimento escolar, a organização curricular, o docente, o fluxo, a distorção idade/série e o perfil do estudante do Ensino Médio noturno, ao término das entrevistas, solicitamos aos entrevistados que elencassem o que precisa melhorar no Ensino Médio noturno e sugerissem ações de melhoria para a etapa em análise. Os fragmentos das falas e as proposituras serão apresentadas no Quadro 10.

Quadro 10: Fragmentos das Respostas da Categoria Sugestões de Melhoria

Pergunta	Gestores	Pedagogos
O que precisa melhorar no Ensino Médio noturno?	GA: [...] “o professor se vê como responsável pela aprendizagem do aluno”. GB: [...] “professor que trabalhe exclusivo no noturno, ensino diferenciado”. GC: [...] “não deveria ter o ensino noturno”. GD: [...] “um olhar diferenciado, novas metodologias”. GE: “Diminuir o estudo dos conteúdos de uma só vez, talvez trabalhar por área de conhecimento”. GF: “Mais profissionais para acompanhar os alunos”. GG: “Professores dinâmicos com metodologia diferenciada”. GH: “Trabalhos para a parte esportiva e cultural”.	PA: [...] “grade curricular, professores comprometidos e material didático”. PC: [...] “ter educação física e aula só de redação no currículo”. PD: “Condições de trabalho para o professor, curso específico para o professor saber trabalhar com o aluno do noturno”. PE: [...] “fazer seleção dos alunos para estudar”. PG: [...] “o interesse do aluno”. PH: [...] “buscar alguma coisa consistente”.
Você poderia/gostaria de sugerir ações para melhoria?	GA: [...] “trabalhar mais ludicamente, o professor precisa ter o perfil da EJA”. GB: [...] formação do professor. O professor precisa ter um olhar diferenciado”. GC: “Valorização e reconhecimento do professor”.	PA: “No momento não tenho nada em mente”. PC: “Essa questão da redação e produção de texto”. PD: “Repensar a grade curricular”. PE: “Sei lá”. PG: “Chamar a família todos os meses”.

	GD: “A inserção de cursos técnicos ou oficina de formação”. GE: “A educação física que não tem”. GF: [...] “mais profissionais para trabalhar”. GG: “profissionais mais dinâmicos para ministrar aula aos professores”. GH: “Educação Física obrigatória”.	PH: “o grupo pedagógico e os professores estarem mais perto do aluno para ouvir”.
--	--	---

Fonte: Elaboração da autora

Das respostas dos gestores e pedagogos para a melhoria do Ensino Médio noturno, de forma comum os entrevistados mencionaram o comprometimento do professor. Para eles, professores mais comprometidos, dinâmicos, com um olhar diferenciado para o educando e mais presentes na escola produz melhorias.

No relatório da SP01 da escola F as falas dos alunos em relação à postura de alguns docentes endossa o que foi dito pela equipe gestora sobre o comprometimento dos professores segundo alguns alunos, “o professor G é ignorante, estúpido e não atende bem aos alunos. O professor T fala uma coisa e coloca outra na prova e o professor F quando não falta, não dá aula. A aluna contou que quando foi entregar uma atividade para o professor F o mesmo nem ligou, estava no instagram e disse que tinha coisa mais importante e, continuou acessando o celular” (RELATÓRIO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA, 2015).

Gonçalves et al (2005) até ressalta a necessidade de inovação por parte dos professores, de um trabalho permanente que tenha uma postura diferenciada e concepção inovadora. Mas ressalta também que para a mudança do fazer docente, o professor precisa ser motivado a estudar, a montar grupo de estudos que oriente para uma prática pedagógica mais alinhada com os interesses e necessidades do estudante do noturno.

Dessa forma, como identificado na própria pesquisa por meio da fala da equipe gestora, de que quando o aluno vai para a escola e entrega as atividades escolares em dia, dificilmente reprova, a relação melhoria versus perfil do professor é estritamente delicada se não for acompanhada de outras várias que necessitam de melhoria no Ensino Médio noturno e que contribuem para a baixa qualidade. Atribuir ao docente o principal foco de melhoria é “esquecer” uma realidade registrada pela equipe gestora em suas falas: “o professor também é

fruto de uma jornada de trabalho exaustiva, pela falta de um reconhecimento com melhores salários”.

Entre essas variáveis foram elencadas, a falta de mais profissionais, a “grade” curricular extensa e a ausência da obrigatoriedade de se cursar o componente curricular de Educação Física. Por meio da identificação das necessidades de melhoria surgem as proposituras para a estruturação de um Ensino Médio noturno melhor, entre elas estão: a valorização do professor para que não fosse necessário trabalhar 60 horas semanais; a aproximação da família a escola; a elaboração de uma nova “grade” curricular; atividades voltadas para a escrita e para a melhoria da relação professor, equipe pedagógica e alunos; a obrigatoriedade do componente de Educação Física; a inserção de cursos técnicos e o uso na sala de aula de novas tecnologias.

Em geral, as entrevistas realizadas com a equipe gestora das oito escolas pesquisadas, nos permitiu “enxergar” de forma mais concisa a realidade em que se encontra as escolas e o Ensino médio noturno, as proposituras elencadas nos auxiliaram na construção de um Plano de Ação Educacional coerente com a realidade e que permeia práticas direcionadas ao Ensino Médio noturno, supostamente capazes de gerar um ensino com melhor qualidade.

Assim, concluída a descrição e exposição das questões selecionadas para a entrevista com a equipe gestora sobre o Ensino Médio noturno, apresentaremos no capítulo III um Plano de Ação Educacional com contribuições para a melhoria da etapa final da educação básica.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA MELHORIA DO ENSINO MÉDIO NOTURNO NAS ESCOLAS DA CDE02

Este capítulo tem o objetivo de apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE) com o propósito de oferecer propostas que possam auxiliar na melhoria do Ensino Médio noturno das escolas da CDE02.

O PAE foi pensado e construído a partir do caso de gestão estudo e do resultado da pesquisa empírica realizada. Neste contexto, faremos um regaste dos pontos principais do caso de gestão visando proporcionar um melhor entendimento do PAE que está sendo proposto.

3.1. PRINCIPAIS ASPECTOS DO CASO DE GESTÃO ESTUDADO

O caso de gestão foco desta dissertação estuda os indicadores de rendimento escolar do Ensino Médio noturno com o objetivo de investigar os fatores que geram baixos índices de aprovação e altos índices de reprovação e abandono em oito escolas estaduais do município de Manaus da CDE02.

Durante a descrição do contexto do caso de gestão, delineado no capítulo 1, foi possível observar que a nível nacional existem metas postas no Plano Nacional de Educação que visam mudar o quadro do Ensino Médio no Brasil visando à reorganização da última etapa da educação básica, para que a mesma se torne mais atrativa e próxima da realidade do educando.

Ainda em nível de Brasil foram apresentados os princípios norteadores da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, enquanto política balizadora da efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do estudante da educação básica de forma a uniformizar os objetivos de aprendizagem e de garantir uma maior equidade do ensino ministrado em quaisquer escolas da rede pública e privada do país.

Nas perspectivas locais mostramos que alguns estados da federação já implementaram propostas específicas para o Ensino Médio noturno e que, no estado do Amazonas as discussões se iniciaram, mas ainda não existe um ciclo de política com ações específicas para o estudante das escolas noturnas regulares.

As características socioeconômicas e o perfil do estudante do turno noturno elucidadas no capítulo 1 evidenciam as peculiaridades desse educando, que em sua maioria são alunos trabalhadores que vem para a escola com uma carga de 8 horas diárias de trabalho e trazem consigo o cansaço, o desânimo e o desinteresse para o desenvolvimento dos estudos.

Esse perfil transparece a trajetória educacional do aluno que está no turno noturno com distorção idade/série por ter reprovado ou abandonado a escola, perfil que em muitas escolas não é considerado pelo professor para a ministração de novos conhecimentos.

É em meio a esse contexto que os dados do rendimento escolar das escolas pesquisadas apontam, por meio na análise comparativa, que os indicadores educacionais dos estudantes do turno diurno são expressivamente melhores do que os estudantes do turno noturno, gerando em algumas séries diferença na aprovação de até 20%, estando a maior concentração de alunos que reprovam ou abandonam a escola na 1ª série do Ensino Médio noturno.

Em se tratando dos resultados da pesquisa de campo, destacamos alguns aspectos relevantes como as ações da gestão escolar para a melhoria do rendimento por meio da assiduidade, maior compromisso dos docentes e aulas diferenciadas e a melhoria da frequência por meio de caderneta, assinatura de termo de compromisso e ligações para o estudante/familiar.

A docência é percebida pela equipe gestora como uma ação que necessita de maior compromisso e metodologias mais diversificadas. A organização curricular merece atenção especial visto que a carga horária é menor no ensino noturno e a “grade” curricular é extensa. É sugerido pela equipe gestora uma “grade” curricular menos extensa com a inclusão de cursos técnicos e profissionalizantes.

As altas taxas de repetência e abandono contribuem para a interrupção do fluxo escolar e para a distorção idade série, sendo o abandono o maior influenciador. O perfil do aluno que estuda nas escolas pesquisadas é de classe social média e baixa moradores de periferia que necessitam trabalhar para auxiliar na renda familiar.

Dentre os principais entraves do Ensino Médio noturno aparece a necessidade de um ensino diferenciado com professores mais comprometidos e a desmotivação do estudante. As ações de melhoria propostas enfatizam a criação de uma nova “grade” curricular e a ministração de aulas mais dinâmicas.

Assim, diante de tudo que foi visto e da síntese apresentada percebemos a necessidade de propormos intervenções para a melhoria do Ensino Médio noturno das escolas da CDE02, visando um ensino mais próximo da realidade do educando e que contribua para a promoção da equidade e diminuição das desigualdades educacionais. Nesse sentido, no próximo tópico iremos propor ações de melhoria por meio do Plano de Ação Educacional.

3.2 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL - (PAE)

O PAE foi construído a partir do contexto em que se encontram as escolas de Ensino Médio noturno da CDE02 e do que foi desvendado pelos resultados da pesquisa de campo. O objetivo principal da estruturação de um PAE é propor às escolas ações que auxiliem na melhoria da aprendizagem do educando do turno noturno e, conseqüentemente, nos indicadores educacionais.

As propostas de intervenção organizadas em estratégias e que envolvem ações de melhoria a serem executadas pelas e nas escolas serão apresentadas em formato de Plano de Ação, por meio da ferramenta 5W2H, que se trata de um modelo gerencial utilizado para elaboração de projetos, envolvendo as seguintes perguntas: *What* (o que será feito?); *Why* (Por que será feito?); *Where* (Onde será feito?); *When* (Quando será feito?); *Who* (Por quem será feito?); *How* (Como será feito?) e *How much* (quanto custará fazer?).

As proposituras de intervenção serão apresentadas a cada item que segue com as responsabilidades das escolas e de seus atores.

3.2.1. Diagnosticar o estudante do turno noturno

Como mencionado anteriormente, o estudante do turno noturno, traz consigo lacunas de aprendizagem, pois a maioria está fora da faixa etária para a série em curso, ou porque são alunos de programa de correção de fluxo ou ainda por ter permanecido longe dos estudos em algum período ou tempo. Em sua maioria são alunos trabalhadores de baixo poder econômico e que auxiliam na renda familiar.

Nessa estratégia o diagnóstico educacional, social e econômico possibilitará identificar quem é o aluno que está no curso noturno e quais atividades pedagógicas podem ser desenvolvidas para auxiliar no processo ensino aprendizagem, como também nortear quais ações podem ser mediadas para que o aluno tenha uma melhor expectativa sobre si mesmo.

A primeira ação é a elaboração por parte da escola de uma ficha de identificação do aluno com questões acerca de sua trajetória escolar, de sua vida familiar, social e econômica e de suas perspectivas de futuro. As fichas dos alunos deverão ser analisadas pelo Conselho Escolar e entregue ao professor conselheiro da turma para consultas posteriores.

Com o diagnóstico dos alunos, por meio dessas fichas, será possível associar seu desempenho com sua trajetória, auxiliando na execução de medidas certas ou mais próximas possíveis do contexto do aluno, trabalhando de forma preventiva possíveis causas extraescolares que possam contribuir para o abandono ou reprovação.

A segunda ficha diagnóstica visa diagnosticar questões de cunho cognitivo. Os professores dos componentes curriculares poderiam elaborar por área de conhecimento um teste com os saberes ensinados, nas séries/anos anteriores que deveriam ter sido assimilados pelos educandos nos anos anteriores e que servirão de base para a aquisição de novos conhecimentos na série em curso.

Não será atribuída pontuação para os testes, pois o objetivo é identificar de forma qualitativa as lacunas de aprendizagens. Propomos que os testes sejam corrigidos pela equipe de professores de cada área, com o resultado apresentado em reunião ao conselho escolar e, socializado com os alunos durante a ministração das aulas em cada turma, fazendo uso dos testes para que, por meio de uma análise coletiva do resultado seja possibilitado apreender conhecimentos que não foram assimilados.

A partir do que foi diagnosticado deverá ser elaborado um plano pedagógico, com ações que visem minimizar ou dirimir as lacunas de aprendizagem dos alunos. As ações podem ser desenvolvidas por turma ou por resultado. No caso de ser por turma, os professores desenvolverão as ações com as turmas em que os alunos estão alocados e, no caso do trabalho por resultados, os alunos com resultados aproximados ou iguais farão parte de uma mesma turma. Nesse caso, será necessária uma adaptação do horário escolar durante o período de aplicação do plano pedagógico. Entendemos que por meio de um diagnóstico efetivo, o docente tem um ponto de partida concreto para o planejamento das aulas e para uma boa relação professor-aluno, visto que serão consideradas as peculiaridades dos educandos.

No Quadro 11 é possível visualizar o Plano de Ação desta estratégia.

Quadro 11: Plano de Ação para Diagnosticar o Estudante do Turno Noturno

Etapa	Detalhamento
O que será feito?	Diagnóstico dos estudantes matriculados na escola no turno noturno
Por que será feito?	Para conhecer as peculiaridades e necessidades educacionais, sociais e econômicas dos estudantes visando um trabalho direcionado e/ou mais aproximado que desenvolva por meio dos conhecimentos já assimilados novos saberes e expectativa de vida.
Onde será feito?	Na escola.
Quando será feito?	Na primeira quinzena do início do ano letivo.
Por quem será feito?	Equipe pedagógica e docente.

Como será feito?	Por meio de aplicação de questionário socioeducativo e de teste de conhecimento.
Quanto custará?	A efetivação da mão de obra docente e pedagógica.

Fonte: Elaboração da autora

3.2.2 Estimular/motivar a permanência do estudante da 1ª série

A próxima estratégia, apresentada no Plano de Ação do Quadro 12, visa auxiliar na permanência do estudante do Ensino Médio noturno da primeira série na qual se concentra o maior índice de abandono.

Quadro 12: Plano de Ação para Estimular/Motivar a Permanência do Estudante da 1ª Série

Etapa	Detalhamento
O que será feito?	Projetos interdisciplinares
Por que será feito?	Para minimizar o abandono escolar na 1ª série
Onde será feito?	Na escola
Quando será feito?	Durante o ano letivo
Por quem será feito?	Pelos professores das áreas afins
Como será feito?	Por meio de projetos
Quanto custará?	As horas de trabalho dos profissionais

Considerando que nos índices educacionais e nas entrevistas com a equipe gestora é perceptível que o maior número de alunos que abandonam o Ensino Médio noturno concentra-se na 1ª série, e que infelizmente o trabalho desenvolvido pelo profissional da CDE02 responsável pelo abandono escolar não tem tido retorno expressivo no resgate do educando, propomos nessa ação que todo educando ao ingressar na 1ª série tenha oportunidade de escolher e trabalhar em um projeto interdisciplinar com qual tenha mais afinidade.

Os projetos estão descritos no Projeto Político Pedagógico da escola e serão desenvolvidos com temas transversais que interagem com os conteúdos ministrados como: prevenção de drogas, prevenção da violência, prevenção da gravidez na adolescência, horta, jornal da escola, diversidade diante à diferença, dança, esporte, entre outros. O projeto deverá

ser orientado por um professor que terá em sua lotação no mínimo 08 horas aulas destinadas para isso, mas escrito e desenvolvido pelos estudantes que poderão ser de turmas heterogêneas.

Por meio do desenvolvimento dos projetos o educando terá uma diversidade nas atividades desenvolvida na escola, com vistas a um ensino mais atrativo, com oportunidade de ajudar ao próximo, descobrir-se como pessoa e de se identificar com áreas que poderão nortear sua escolha profissional, desenvolvendo competências que ultrapassam o ensino ministrado na sala de aula.

O próximo Plano de Ação apresentado no Quadro 13 propõe uma nova forma de atendimento, para ministração das aulas ao educando do turno noturno.

3.2.3 Reorganizar a forma de atendimento

O ensino em salas temáticas visa proporcionar ao educando uma nova forma de atendimento que foge das salas de aulas tradicionais com aulas planejadas a partir de uma sequência didática interdisciplinar, com recursos didáticos específicos dos componentes que compõe as salas em prol de criar uma maior interatividade entre o que é ensinado e o que é assimilado pelo educando.

A estratégia de sala temática constitui-se em ter salas fixas de áreas de conhecimento para as quais o estudante é quem se desloca e não o professor. Essa organização favorece o professor uma vez que seu material didático-pedagógico pode ser organizado de forma permanente no ambiente, não precisando se deslocar para diferentes salas, e o aluno que fará uso desses materiais enquanto recurso de aprendizagem.

Propomos salas temáticas compostas por dois ou um componente curricular da área afim, com o ensino ministrado a partir de um planejamento coletivo com sequências didáticas bem definidas visando à interconexão entre o professor o estudante e o conteúdo. As salas temáticas podem ser laboratórios de informática, ciências da natureza e matemática, equipados com recursos que os alunos possam manusear para a aplicabilidade do aprendizado, como também, por exemplo, a sala de linguagens 01 em que será ministrado língua portuguesa e língua estrangeira moderna e a sala de linguagens 02 em que terá os professores de arte e educação física ministrando simultaneamente.

O ensino em salas temáticas não é algo inovador, o mesmo vem sendo desenvolvido desde a propagação dos princípios da Escola Nova, e a organização do espaço escolar em salas temáticas, associado a um ensino dinâmico, lúdico, contextualizado e motivador poderá

propiciar uma melhor assimilação dos conteúdos por parte do educando, conforme identificado nos estudos de Rosário (2014).

Nas respostas abertas, os estudantes justificaram seu ponto de vista explicando que a sala-ambiente auxilia os professores em sua docência. Declararam que lhes é permitida maior interação com os colegas e professores, enaltecem a oportunidade de ajuda mútua entre os alunos como ponto forte desse modelo de organização do espaço escolar. (ROSÁRIO, 2014, p.08).

É nesse sentido que acreditamos que a organização do ensino nas escolas noturnas de Ensino Médio em salas temáticas, contribuirá para uma melhor aprendizagem do educando, uma vez que o mesmo contará com mais recursos, recursos específicos provenientes da área em que se destina a sala, com um ambiente mais favorável ao seu desenvolvimento cognitivo.

O Quadro 13 apresenta as etapas que constituem a ação.

Quadro 13: Plano de Ação com uma Nova Forma de Atendimento do Educando

Etapa	Detalhamento
O que será feito?	Ministração de aulas em salas temáticas por área afim.
Por que será feito?	Para integrar os componentes das áreas fins e proporcionar ao educando o ensino dos conteúdos por meio de uma sequência didática integradora.
Onde será feito?	Na escola
Quando será feito?	Durante o ano letivo
Por quem será feito?	Pelo gestor e docentes
Como será feito?	Por meio de um ensino dialogado, contextualizado e realizado de forma simultânea por no mínimo dois professores de componentes diferentes da mesma área.
Quanto custará?	As horas de trabalho dos profissionais e materiais didáticos

Fonte: Elaboração da autora

Os próximos planos de ação apresentados nos quadros 14, 15 e 16 visam contribuir para a melhoria do rendimento e da permanência do educando na escola.

3.2.4. Oferecer acompanhamento multidisciplinar ao estudante infrequente e de baixo rendimento

Os motivos que influenciam o educando para que deixe de estudar ou tenha um rendimento abaixo do esperado são vários, como explicitado pela equipe gestora nas entrevistas. No entanto, o que mais contribui são as questões de cunho socioeconômico como, emprego, desemprego, gravidez, distorção idade/série e estar muitos anos sem estudar.

A proposta de ter multiprofissionais de outras áreas e especialistas é de oferecer ao educando um auxílio além de um acompanhamento da aprendizagem que ele recebe. A presença na escola de profissionais como assistente social, psicólogo e psicopedagogo possibilitará um trabalho multidisciplinar integrado ao desenvolvimento epistemológico para que de forma preventiva seja identificado algum educando que por variáveis intra ou extraescolares poderia entrar nas taxas de abandono ou repetência.

O psicopedagogo é um profissional que possui formação para que de forma preventiva trabalhe dificuldades referentes ao processo ensino-aprendizagem. Seu trabalho na equipe multidisciplinar será de identificar condições favoráveis para que se produza a aprendizagem do conteúdo escolar pelo estudante com dificuldades e de em conjunto com o pedagogo e o docente redefinir novas metodologias facilitadoras para a assimilação do conhecimento.

O psicólogo escolar com base nos estudos de Andaló (1984) trabalha para prevenir a existência de problemas de aprendizagem e de fracasso escolar. Assim, propomos que sua atuação seja de prestar assistência psicológica aos discentes em prol de minimizar os conflitos do estudante consigo, com o outro, com a escola e conseqüentemente com o ensino e a aprendizagem.

Na atuação do assistente social, sugerimos que o mesmo identifique situações de cunho social que estejam interferindo no rendimento do estudante e na sua presença na escola para que por meio de ações facilitadoras como, assistência à maternidade, ao usuário de drogas, ao desempregado, que podem ser desenvolvidas em parceria com outros órgãos e de visita domiciliar resgate a presença do aluno na escola evitando o abandono escolar.

Os profissionais da equipe multidisciplinar serão contratados pela SEDUC alocados em cada escola noturna e desenvolverão suas atividades com o objetivo de auxiliar o desenvolvimento do aluno e o trabalho docente na perspectiva de que haverá uma união de esforços em prol do resgate e de uma melhor aprendizagem do educando do turno noturno.

No Quadro 14 é possível ver o Plano de Ação dessa propositura.

Quadro 14: Plano de Ação para Oferecer Acompanhamento Multidisciplinar ao Estudante Infrequente e de Baixo Rendimento

Etapa	Detalhamento
O que será feito?	Acompanhamento dos alunos infrequentes e de baixo rendimento.
Por que será feito?	Para evitar o abandono e a reprovação.
Onde será feito?	Na escola.
Quando será feito?	Diariamente
Por quem será feito?	Psicopedagoga, Assistente Social e Psicólogo
Como será feito?	Por meio de monitoramento e atendimento individual.
Quanto custará?	O custo equivale a contratação de psicólogo, assistente social e especialista em psicopedagogia por escola de Ensino Médio noturno da CDE02.

Fonte: Elaboração da autora

3.2.5. Instituir a função de professor-auxiliador de turma

Ainda na perspectiva de desenvolver estratégias para a permanência e o sucesso educacional do educando, propomos no Quadro 15 a institucionalização da função de professor-auxiliador de turma.

Esse professor terá em sua carga horária o mínimo de 10 horas para desenvolver a função de professor-auxiliador de turma, as demais horas serão destinadas à docência. Sua função consiste em auxiliar no máximo 02 turmas de alunos que podem ser de séries diferentes, mas que sejam alunos das turmas da docência. O professor-auxiliador fará um elo constante entre aluno/família/escola visando a permanência e o sucesso do mesmo. Dentre suas ações estão as do acompanhamento diário da frequência e das notas a cada bimestre e/ou no fechamento das avaliações, esse acompanhamento possibilitará identificar de forma imediata o aluno que necessita de maior atenção. Para acompanhar a frequência do aluno, o professor pode fazer uso do diário digital dos professores de língua portuguesa ou matemática e, para acompanhamento das notas utilizar o SIGEAM WEB.

Ao detectar um aluno infrequente, o professor-auxiliador irá dialogar com a equipe multidisciplinar para a partir da necessidade identificada, definir qual profissional da equipe irá realizar a visita ao estudante em conjunto com o professor-auxiliador. Para os alunos com baixo rendimento, o professor-auxiliador submeterá as notas para apreciação do conselho escolar e juntos com a equipe docente e pedagógica definirão estratégias para intervenção. O professor

que desenvolver essa função deverá receber gratificação para ajuda de custo com transporte e gastos com ligações telefônicas.

Esta função não será desenvolvida pelo pedagogo da escola, da forma em que foi proposta, pois o mesmo tem várias atribuições de cunho pedagógico e não poderá realizar visita domiciliar nem somente o acompanhamento de duas turmas, uma vez que tem todo o corpo docente e discente para auxiliar. Mas vale ressaltar que a função do professor-auxiliador não substitui a função do pedagogo na escola e sim, vem para somar. O professor-auxiliador poderá em conjunto com o pedagogo propor ações para intervir nos problemas de aprendizagem encontrados.

O Quadro 15 mostra as etapas para desenvolver essa estratégia.

Quadro 15: Plano de Ação para Instituir a Função de Professor-Auxiliador de Turma

Etapa	Detalhamento
O que será feito?	Será criada a função de professor-auxiliador.
Por que será feito?	Para que os alunos sejam acompanhados por um professor que tem a função de identificar dificuldades de aprendizagem e infrequência.
Onde será feito?	Na escola e em vista domiciliar.
Quando será feito?	Durante todo ano letivo.
Por quem será feito?	Pelo professor-auxiliador.
Como será feito?	O professor com a função será responsável por acompanhar os alunos de no máximo 02 (duas) turmas, observando o rendimento e a frequência. No caso dos alunos com dificuldade de aprendizagem o professor deverá identificar o problema e indicar ao professor regente possíveis soluções para compor o plano de intervenção pedagógico. No caso do aluno infrequente, o professor deverá fazer visita domiciliar visando o retorno do aluno à escola com apoio da equipe multidisciplinar.
Quanto custará?	Uma bonificação, além do salário, com o valor instituído pela SEDUC.

Fonte: Elaboração da autora

3.2.6. Oferecer cursos de formação profissional para os alunos com melhores rendimentos e frequência

Um dos motivos do abandono, segunda a percepção da equipe gestora é a desmotivação do educando. O mesmo vem de oito horas de trabalho, encontra na escola uma “grade” curricular extensa sem atratividade e longe de sua realidade.

Fazer com que esse educando continue estudando e se empenhe para ter bons resultados é um desafio diário. A proposta apresentada no Plano de Ação do Quadro 16 objetiva premiar o estudante frequente e de bom rendimento e estimular o estudante infrequente e de baixo rendimento a ter uma postura diferente em relação aos seus estudos.

Nesse sentido, oferecer cursos profissionalizantes para o aluno assíduo e com boa aprendizagem, atrelado à possibilidade de ser aluno aprendiz e de ter bolsa-estudo é uma forma de motivá-lo para que ele continue com esse perfil e estimular o aluno que não tem esse perfil a mudar suas atitudes.

Os cursos serão oferecidos pelas instituições de ensino profissionalizante, por meio de parceria que serão efetivadas pela Secretaria de Educação. Como a maioria dos estudantes do noturno são trabalhadores e não podem frequentar cursos no período diurno, esses cursos poderão ser oferecidos de forma semipresencial por meio de tutoria com encontros presenciais aos sábados.

As etapas do Plano de Ação estão descritas no Quadro 16.

Quadro 16: Plano de Ação para Oferecer Cursos de Formação Profissional para os Alunos com Melhores Rendimento e Frequência

Etapa	Detalhamento
O que será feito?	Oferecimento de cursos de curta duração que auxiliem na formação profissional.
Por que será feito?	Para motivar a frequência, permanência e melhor rendimento nos estudos.
Onde será feito?	Nas instituições que oferecem cursos profissionalizantes.
Quando será feito?	No decorrer do ano letivo.
Por quem será feito?	Pela Secretaria de Educação
Como será feito?	Por meio de parceria com as instituições profissionalizantes fazendo uso de bolsa integral.
Quanto custará?	A mão de obra dos profissionais das áreas específicas

Fonte: Elaboração da autora

3.2.7. Estimular o uso dos espaços pedagógicos

As escolas pesquisas possuem em suas infraestruturas alguns espaços como: quadra esportiva, auditório, sala de informática, laboratório de ciências, biblioteca, salas multimídias e anfiteatro, esses espaços pouco ou nunca são utilizados pelos docentes do Ensino Médio noturno, na análise dos dados das entrevistas foi possível detectar que as ministrações das aulas se restringem à sala de aula.

A elaboração de um calendário de atividades com a equipe docente, por bimestre, impelirá ao professor pensar atividades dentro dos espaços pedagógicos da escola, associado ao planejamento e aos conteúdos que serão ministrados no decorrer do ano letivo contribuindo para uma melhor aprendizagem docente.

As atividades podem ser delimitadas a partir da indicação dos alunos, os quais terão a oportunidade de dizer quais atividades gostariam de ter na escola, como também a partir dos projetos desenvolvidos pelos educandos da 1ª série. A efetivação de cada atividade ficará sob o acompanhamento da equipe gestora que auxiliará nas questões pedagógicas e nos recursos necessários. No Quadro 17 é possível visualizar as ações e os responsáveis para a aplicação dessa estratégia.

Quadro 17: Plano de Ação para o Uso de Espaços Pedagógicos

Etapa	Detalhamento
O que será feito?	A criação de um calendário de atividades com o uso dos espaços pedagógicos.
Por que será feito?	Para oferecer aos alunos novas metodologias e estratégias de ensino.
Onde será feito?	Na escola.
Quando será feito?	No decorrer do ano letivo.
Por quem será feito?	Equipe pedagógica e docentes
Como será feito?	Bimestralmente a equipe pedagógica irá disponibilizar ao professor os espaços pedagógicos e solicitar que seja incluído no planejamento o uso dos mesmos, criando o calendário de atividades.
Quanto custará?	A mão de obra dos professores, pedagogos e gestores.

Fonte: Elaboração da autora

3.2.8. Oferecer ao docente capacitação específica para trabalhar com o aluno do turno noturno

Uma das sugestões da equipe gestora na pesquisa de campo é a ideia de oferecer ao professor do turno noturno cursos que o habilitasse para trabalhar com o perfil do estudante do turno noturno. Nessa perspectiva, elucidamos um Plano de Ação para oferecer ao docente do turno noturno formações que abordem metodologias específicas para lidar com o jovem-trabalhador do ensino noturno, como também, assuntos globais oriundos do contexto educacional.

As formações serão estruturadas em módulos, desenvolvidas em serviço, aplicadas por bimestre com carga horária semanal de 12 horas. Os encontros da formação serão desenvolvidos por área de conhecimento com a participação de todos os profissionais da área afim, das oito escolas, no horário noturno em que estão lotados. Para que não aja prejuízo ao discente, sugerimos que a escola faça uma reorganização do horário escolar, nos períodos das formações, para que sejam ministrados os conteúdos propostos.

A metodologia das formações abrange a relação teórico-prática sobre o Ensino Médio noturno: seu público, especificidades, organização curricular, perfil docente, entre outros. A participação em atividades práticas será efetivada nos encontros presenciais por meio da vivência de situações concretas do contexto dos professores cursistas, possibilitando a ação-reflexão-ação do seu fazer educativo na escola e de sua desenvoltura profissional e, por meio de metodologias diversificadas e inovadoras, não deixando de fazer uso de recursos tecnológicos.

Cada módulo de formação estará interligado com assuntos sequenciais e contextualizados consubstanciados no que há de mais recente e inovador da literatura educacional. A ação de Capacitação de Professores poderá ser desenvolvida como apresentado a seguir.

Módulo 01 – 12h

Eixo temático: Práticas de planejamento em sequência didática

Dias de formação: 04

Carga horária diária: 3h

Público-alvo: Docentes do Ensino Médio noturno

Período para realização: no decorrer do primeiro bimestre

Módulo 02 – 12h

Eixo temático: Práticas didático-pedagógicas para o ensino do estudante do turno noturno

Dias de formação: 04

Carga horária diária: 3h

Público-alvo: Docentes do Ensino Médio noturno

Período para realização: no decorrer do segundo bimestre

Módulo 03 – 12h

Eixo temático: Uso da tecnologia para a aprendizagem

Dias de formação: 04

Carga horária diária: 3h

Público-alvo: Docentes do Ensino Médio noturno

Período para realização: no decorrer do terceiro bimestre

Módulo 04 – 12h

Eixo temático: Workshop de melhores práticas

Dias de formação: 04

Carga horária diária: 3h

Público-alvo: Docentes do Ensino Médio noturno

Período para realização: no decorrer do quarto bimestre

As sugestões de eixo dos módulos poderão ser trabalhadas no primeiro ano de formação, nos demais anos podem ser trabalhados outros eixos a partir de propostas dos docentes e das necessidades identificadas. O Módulo 01 deverá ser trabalhado por área de conhecimento, os docentes da mesma área participarão da formação no mesmo período. Considerando que o Ensino Médio está organizando em quatro áreas de conhecimento, a mesma formação será oferecida quatro vezes para públicos diferentes, os demais módulos podem ser trabalhados com professores das quatro áreas.

O Quadro 18 explicita os passos do Plano de Ação para a formação docente.

Quadro 18: Plano de Ação para Formação Docente

Etapa	Detalhamento
O que será feito?	Formação continuada.
Por que será feito?	Para oferecer aos docentes subsídios que os auxiliarão no desenvolvimento do ensino considerando as especificidades do aluno do turno noturno.
Onde será feito?	Na escola.
Quando será feito?	A cada bimestre
Por quem será feito?	Pelo centro de formação da SEDUC em parceria com a CDE02.
Como será feito?	Por meio de encontros de capacitação.
Quanto custará?	Mão de obra dos profissionais e material didático

Fonte: Elaboração da autora

3.2.9. Reescrever a normativa de lotação das escolas noturnas

A última ação proposta visa oferecer melhores condições de trabalho e valorização do profissional do turno noturno.

As escolas noturnas em sua maioria estão carentes de profissionais. No início do ano letivo, e até mesmo no decorrer, é o turno mais prejudicado com falta de professores e pedagogos. Quando existe o profissional, ele está, em via de regra, em sua terceira jornada de trabalho e não desenvolve suas atividades com o mesmo afinho que desenvolve no turno diurno.

Na normativa de lotação da SEDUC, não existem normas específicas para o turno noturno considerando suas especificidades, nesse sentido estamos propondo a elaboração de uma instrução normativa de lotação que considere as especificidades do turno noturno, elencando em seu texto critérios para a lotação de profissionais no turno noturno, ações de valorização dos profissionais e de melhoria para a escola.

Assim, propomos que o profissional lotado do turno noturno, preferencialmente, tenha realizado algum curso de formação para trabalhar com o perfil jovem-trabalhador da maioria dos estudantes e, no caso de não ter realizado comprometa-se em participar das formações que serão oferecidas pela SEDUC e pela coordenadoria.

Propomos também, que esse profissional seja professor ou pedagogo esteja, preferencialmente, no máximo em sua segunda jornada de trabalho, ou seja, 40 horas, e que para isso receba uma gratificação salarial por trabalhar no turno noturno. Para que a gratificação

seja garantida se faz necessário a instituição da mesma na forma de lei pela SEDUC e pelo Governo do Estado

Propomos ainda, que o turno noturno tenha prioridade de lotação dos professores, de pedagogos, para que não seja lotado professor na função de apoio pedagógico, de profissionais para as bibliotecas e que, a função do professor-auxiliador seja regulamentada.

Todas as proposituras deverão compor a nova normativa de lotação da SEDUC.

O Quadro 19 demonstra as etapas e os responsáveis para a execução dessa estratégia.

Quadro 19: Plano de Ação para Reescrever a Normativa da Lotação

Etapa	Detalhamento
O que será feito?	Será instituído uma nova normativa de lotação.
Por que será feito?	Para instituir o perfil do profissional que atuará no turno noturno, com a exigência de o mesmo estar no máximo em sua segunda jornada de trabalho, ou seja, 40 horas e para regulamentar uma bonificação adicional ao profissional que atua no noturno.
Onde será feito?	Na SEDUC
Quando será feito?	Antes do período de lotação.
Por quem será feito?	Pelo setor de departamento pessoal.
Como será feito?	Por meio de instrução normativa.
Quanto custará?	O custo será determinado pelo valor que será atribuído para a bonificação.

Fonte: Elaboração da autora

As ações de melhoria propostas no PAE foram pensadas a partir da realidade encontrada nas oito escolas noturna de Ensino Médio da CDE02. Vale ressaltar que, como descrito no capítulo 1, os indicadores educacionais dos anos de 2012 a 2014 das escolas de Ensino Médio noturno da CDE02 não sofreram mudanças qualitativas, ora o abandono ora a reprovação cresce anualmente, diminuindo a quantidade de alunos que concluem seus estudos e que, quando voltam para a escola, estão com distorção idade/série.

Segundo os autores que compuseram o capítulo 2, a forma de gerenciamento da escola contribui de forma significativa para o desenvolvimento de ações integradoras com a participação de alunos e de professores. A relação docente e discente estimula a permanência

do estudante na escola e contribui para uma boa aprendizagem. A configuração com que está organizado o Ensino Médio noturno, traduz ou não um simulacro do Ensino Médio diurno.

A realidade percebida por meio da pesquisa aponta uma replicação do ensino oferecido no turno diurno, mas para uma clientela diferenciada de alunos-trabalhadores que são ensinados por professores que estão cansados, desmotivados e em regra não fazem uso dos espaços pedagógicos e não propõem atividades diferenciadas para os estudantes.

Diante do contexto, não temos a pretensão de que as ações sugeridas venham mudar de uma hora para outra o quadro dessas escolas, mas acreditamos que a implementação das mesmas pode minimizar ou dirimir situações problemas como também apontar novos caminhos para a melhoria dos indicadores educacionais do Ensino Médio noturno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Norteados pela problemática condutora da pesquisa que teve como foco analisar quais fatores geram baixos índices de aprovação e os altos índices de reprovação e abandono em oito escolas de Ensino Médio Noturno de Manaus, o estudo de caso visou investigar as nuances que geram essa realidade e propor, a partir do resultado da pesquisa, ações de intervenção para a melhoria do ensino e da aprendizagem nas escolas pesquisadas, visando resultados mais positivos e significativos.

Optamos pela metodologia de estudo de caso qualitativo fazendo uso dos instrumentos de entrevista semiestruturada, dados secundários e pesquisa documental que nos permitiram a análise dos fatos, de outros achados teóricos e, de conhecer a percepção sobre o Ensino Médio noturno dos envolvidos na pesquisa.

É possível, a partir da leitura do capítulo 1, compreender o contexto em que está inserido o Ensino Médio no Brasil com índices que demonstram que aproximadamente 20% dos jovens que ingressaram no Ensino Médio não são promovidos para a série seguinte, só 60% de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos estão cursando o Ensino Médio e 28% desses jovens estão com distorção idade/série.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) trazem consigo novas perspectivas para essa etapa de ensino dando ênfase na flexibilização, na autonomia e na descentralização do currículo em relação à demanda do trabalho, objetivando uma formação integral com o aprofundamento dos saberes ensinados.

Em meio a essa “nova” estruturação da educação básica, em destaque o Ensino Médio, iniciam-se as discussões de uma Base Nacional Comum Curricular com a premissa de garantir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do educando de qualquer classe social, uniformizando-os. Entre os objetivos da BNCC estão o de reestruturar a avaliação nacional e de reorganizar os currículos escolares a partir de uma base nacional comum e uma base diversificada por meio do agrupamento dos componentes das áreas afins e do estudo integrado e contextualizado.

Os que são contra a criação de uma BNCC argumentam que não houve uma participação efetiva dos docentes e que da forma em que as discussões foram conduzidas os professores serão meros executadores. Os que são a favor, defendem que uma BNCC vai nortear os currículos escolares no país, delineando um ensino sistematizado e parametrizado em todas as escolas de educação básica, em prol de garantir os direitos de aprendizagem do aluno independentemente do nível social e da escola onde estuda. A elaboração do segundo

documento norteador da BNCC já foi finalizada, mas ainda não foi apresentado a sociedade o texto final.

Ainda no Capítulo 1, no contexto do Ensino Médio noturno, apesar de a legislação garantir novas formas de organização e oferta para o atendimento do educando considerando as condições do estudante-trabalhador para um atendimento com qualidade, somente alguns estados como: Ceará, Rio Grande do Norte, Mato Grosso e o Distrito Federal oferecem ao estudante uma nova forma de atendimento por meio da semestralidade.

No estado do Amazonas, apesar de se ter iniciado o processo de discussão e de elaboração de uma nova proposta para o atendimento dos alunos do turno noturno, as escolas noturnas oferecem ao educando do noturno a mesma forma de atendimento e organização curricular do ensino diurno. O contexto das escolas pesquisadas que possuem em sua maioria o aluno-trabalhador com distorção idade/série, reflete nos indicadores de rendimento uma realidade inerente ao Ensino Médio noturno, 423 alunos reprovados e 472 que deixaram de frequentar no ano de 2014.

No Capítulo 2, os eixos norteadores explorados no texto, gestão escolar, docência, organização curricular e fluxo/distorção idade série, empreendem a partir de fundamentos teóricos ações inerentes ao contexto escolar, ao educando, à sua permanência e ao seu sucesso.

Na gestão escolar percebemos que a forma de liderança do gestor aproxima ou não o estudante e a família do estudante. Saber lidar com as diferenças e lacunas de aprendizagem é primordial para o estímulo e motivação na trajetória discente. Valorizar o profissional docente, dar condições e envolvê-lo na gestão também são atitudes que devem integrar o perfil de liderança do gestor escolar.

O docente ainda é referência para o estudante do Ensino Médio, a forma com que o estudante se relaciona com o professor interfere no seu aprendizado e desempenho. O sentido da escola está bastante vinculado com a relação e identificação estabelecida com o professor. Um ensino mediado e dialogado que respeite e trabalhe as dificuldades de aprendizagem, por meio de metodologias que facilitem a aprendizagem e que seja coerente com o perfil do educando, estimulando a sua permanência, gera uma aprendizagem significativa e pode diminuir a repetência e o abandono.

As bases para a composição do currículo do Ensino Médio visam à formação integral do educando por meio da interação com a ciência, com a tecnologia e com o trabalho. Para tanto, a escola precisa proporcionar um espaço educativo que amplie a aprendizagem por meio da articulação do ensino dos componentes curriculares das áreas afins em prol de garantir não somente o acesso, mas o sucesso e permanência do educando.

A expansão das matrículas não garante a permanência nem a conclusão dos estudos por parte do estudante, apesar da igualdade de condições de acesso, para que haja equidade de permanência é necessário que o estudante do Ensino Médio Noturno tenha oportunidade igual para concluir seus estudos no tempo certo. O abandono escolar e a reprovação são indicadores que interferem no percurso normal do fluxo escolar gerando não só desigualdade social, mas também taxas expressivas de distorção idade/série.

Com os resultados desta pesquisa tornou-se possível identificar algumas variáveis que contribuem para o cenário em que se encontra o Ensino Médio noturno nas escolas da CDE02. Dentre as principais dificuldades no ensino noturno, na percepção dos gestores das escolas, estão a infrequência do aluno e a fadiga com que o professor chega à escola para ministrar aula após dois turnos de trabalho. O cansaço e a desmotivação colaboram para que as salas sejam ministradas somente de forma expositiva na sala de aula, sem fazer uso de espaços pedagógicos e de metodologias diversificadas para uma melhor aquisição do saber ensinado.

Talvez seja por isso que as ações de melhoria do rendimento escolar estão mais voltadas para a postura do professor em relação à frequência e sua responsabilidade com o rendimento do aluno, do que ações mais diretas com os alunos, considerando que os professores que trabalham com atividades diferenciadas cooperam para uma melhor aprendizagem e os resultados nesses componentes são melhores.

Dentre as oportunidades de melhoria o que mais se destacou foi a necessidade de ter uma nova “grade” curricular para o Ensino Médio noturno, com a inserção de cursos técnicos profissionalizantes, com a diminuição de conteúdos e com o ensino mais condensado e atrativo por meio das áreas de conhecimento. Também se enfatizou a necessidade de uma valorização do profissional do turno noturno, com melhores salários ou gratificação para que não fosse necessário que o docente trabalhasse 60 horas semanais.

A pesquisa também sinalizou que o maior problema para a interrupção do fluxo escolar está relacionado ao abandono. Das oito escolas estudadas cinco têm a taxa de abandono maior do que a de repetência, cenário que aumenta a cada ano, devido o perfil da maioria dos estudantes que por serem de família de baixa renda necessitam trabalhar para ajudar no sustento.

Esperamos que por meio do estudo realizado possamos contribuir de alguma forma para a melhoria do Ensino Médio noturno. A expectativa é que os dados e resultados apresentados sirvam de base para pensar políticas que visem garantir não somente o acesso como também a permanência com equidade para uma aprendizagem significativa e para melhoria dos indicadores educacionais.

Esperamos também que as ações propostas no plano de ação educacional sejam analisadas e efetivadas enquanto caminhos para um novo atendimento, uma nova organização curricular, uma nova postura gerencial, um novo olhar docente e uma nova estruturação do Ensino Médio noturno. Sabemos que a pesquisa realizada não se esgota em si mesma, pois nos limitamos em realizar entrevistas somente com a equipe gestora e investigamos os indicadores de rendimento, portanto, apontamos outros aspectos que compõem o ensino médio noturno e que poderão ser investigados gerando novos estudos que podem contribuir para uma visão mais ampla dessa etapa de ensino e das escolas analisadas.

Assim, diante de tudo que foi dito e constatado por meio da pesquisa empírica, entendemos que urge a necessidade de se estabelecer políticas específicas para a melhoria do Ensino Médio noturno, no que diz respeito à aprovação, à carga horária, à organização curricular, ao trabalho docente, à motivação e permanência do educando para a conclusão dos estudos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary Garcia (coord). **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: Unesco, MEC, 2003, 662p. **Escola e Juventude: o aprender a aprender** Regina Magalhães de Souza São Paulo: Educ, Fapesp, Paulus, 2003, 271p.

ANDALÓ, Carmem Silvia de Arruda. "O papel do psicólogo escolar." *Psicologia: Ciência e profissão* 4.1 (1984): 43-46.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v.22,n..40, p.95-103, jul./dez 2013.

BRASIL. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Ofício nº 01 de 09 de novembro de 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Acesso em: 07/08/16.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 07/2010, de 07 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Seção 1, pág.10. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=5367&option>. Acesso em 04 set. 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino Médio**. Resolução nº 2, de 30 de Janeiro de 2012. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em: 20/09/15.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>, acesso em 02 de abril de 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 20/04/15.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 4/2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 15 dez. 2010, Seção 1, p. 34.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular, 2015**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/contribua?ac=AC_LIN.

BRASIL. Observatório do Plano Nacional de Educação: **Reprovação tem efeito negativo no rendimento do aluno, diz Unesco**. Brasil, 2015. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/noticias/reprovacao-tem-efeito-negativo-no-rendimento-do-aluno-diz-unesco>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

BRASIL. **Observatório do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio>. Acesso em 11/04/15.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Educação. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.** Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em 11/04/15.

BRASIL. QEDU. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento>. Acesso em 21/06/16.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013. 69p.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Carlos Artexes Simões, Monica Ribeiro da Silva]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013b. 49p.

BRASIL. **Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN).** NOTA POLÍTICA DO ANDES-SN SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC), Março de 2016. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-2053556448.pdf>. Acesso em 04/08/16.

BURGOS, Marcelo T. B. e CANEGAL, Ana Carolina. **Diretores Escolares em um Contexto de Reforma da Educação.** Revista Pesquisa e Debate em Educação – Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, v1., n. 1., Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

CARRANO, Paulo. **Ensino Médio e Juventudes. Educação e Realidade.** Porto Alegre, v 41, n 1, p.7-13. Jan – Mar 2016.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino, and Regina Mutti. "Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo." *Texto contexto enferm* 15.4 (2006): 679-84.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de . "As desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro." *Desigualdade e pobreza no Brasil, Rio de Janeiro, IPEA* (2000): 425-458.

CEARÁ. **Projeto de reorganização Curricular do Ensino Médio Noturno.** Disponível em: <http://ead.seduc.ce.gov.br/file.php/1/projeto-emn/orientacoes.html>. acesso em 20/09/15.

CIAVATTA, Maria, Gaudêncio FRIGOTTO, and Marise RAMOS. "Ensino Médio Integrado: concepção e contradições." (2005).

_____. COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) Y ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe.** Santiago de Chile, enero del 2005.

DA SILVA Martins, Sueli. "A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES NO ESPAÇO ESCOLAR: REFLEXÕES VOLTADAS AO ALUNO TRABALHADOR."

Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/686-2.pdf>. Acesso em 01/07/16.

DE AREIAS PRADO, Iara Glória. **"LDB e políticas de correção de fluxo escolar."***Em Aberto* 17.71 (2008). Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2102/2071>. Acesso em: 12/09/16.

DE CAMPOS HAGEMeyer, Regina Cely. **"Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança."** (2004).

DE CASTRO, Vanessa Gomes, and Fernando Tavares Júnior. **"Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio."***Educação & Realidade* 41.1. 2016.

DE OLIVEIRA, Alessandra Batista. **"POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO"**, 2015.

DO ROSÁRIO, Cintya Lopes, et al. **"Sala-ambiente: Espaço de Interação e Práticas Pedagógicas Inovadoras."** XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. 2014. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/42420484.pdf>. Acesso em 28/10/16.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo.** *Cadernos de pesquisa*, v. 115, n. 1, p. 139-54, 2002.

FREITAS, Kátia Siqueira de. **"Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar."** *Aberto, Brasília* 17.72 (2000): 47-59. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1091/992>. Acesso em: 28/11/15.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 15. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000. (primeira edição em 1996).

GARCÍA, Regina Leite; MOREIRA, António Flávio Barbosa. Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**, 2003.

GIORDANI, Loreni. **O sentido e o significado do Ensino Médio noturno na construção das atividades dos seus alunos** / Giordani Loreni. Campo Grande, MS, 2005. 267 f. ; 30 cm.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo** / [Nilma Lino Gomes]; organização do documento JeaneteBeauchamp, Sandra Denise Pagel, AricéliaRibeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

GONÇALVES, Lia., PASSOS, Sara. e PASSOS, Álvaro. **"Novos rumos para o Ensino Médio noturno: como e por que fazer."** *Revista Ensaio: avaliação e política pública de educação*. Rio de Janeiro. V13, n.48, p.345-360, jul/set.2005.

GUERREIRO, Carmen. **Ensino médio reprovado**. Revista Escola Pública, Políticas Públicas, São Paulo, ed. Segmento, v.28, 2012. Disponível em: <http://www.revistaescolapublica.com.br/textos/28/ensino-medio-reprovado-267452-1.asp>. Acesso em 23/06/16.

JACOMINI, Márcia Aparecida. "Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos." *Educação e pesquisa* 35.3 (2009): 557-572.

JÚNIOR, Fernando Tavares. **Exclusão no Brasil e a Educação: barreiras de acesso, fluxo e qualidade**. Disponível em: http://www.mestrado.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2014/04/publicacoes-professores_exclusao-no-brasil-e-a-educacao.pdf

JÚNIOR, Fernando Tavares, Victor Basílio Faria, and Marcos Alves de Lima. "Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas." *Estudos em Avaliação Educacional* 23.52 (2012): 48-67.

HOUAISS, Antônio (1993). *Enciclopédia Mirador Internacional 1*. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje**. Caderno de pesquisa. Fundação Carlos Chagas, v.41,n.144,set/dez.2011.

LIBÂNEO, José Carlos. "Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens." *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez (2006): 70-125.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1.ed.São Paulo. Cortez, 2011.

LUCK, Heloísa. **Perspectiva da Gestão escolar e implicações quanto à Formação de seus Gestores**. Em Aberto. Brasília, v.17, n.72, p.11-33 fev/jun. 2000. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewfile/1087/989>. Acesso em: 15/11/15.

_____, Heloisa et.al. **A escola participativa: O trabalho do gestor escolar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009a.

MACHADO, Ana Luiza. "Papel dos gestores educacionais num contexto de descentralização para a escola." (2001). Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/amachado.pdf>. Acesso em 20/11/15.

MAGALDI, Juliana Alves. ROMERO, Sheila Rigante. HARA, Johnny Marcelo. RIVELLI, Helena. **Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano escolar**. Juiz de Fora, MG: Projeto CAED-FADEPE/JF, 2014. Volume I – Série: Casos de Gestão Educacional.

MELO, Guiomar Nano. **Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas**. (2014). Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/CDP_Curriculo-da-educacao-basica-no-Brasil%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/CDP_Curriculo-da-educacao-basica-no-Brasil%20(1).pdf).

MINTZBERG, Henry. **Managing: Desvendando o dia a dia da gestão**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOEHLECKE, Sabrina. **O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, 2012.

NEUBAUER, Rose e Silveira, Ghisleine Trigo. **Gestão dos Sistemas Escolares – Quais caminhos prosseguir?** Publicado como capítulo do livro de Simon Schwartzman e Cristián Cox (editores). *Políticas Educacionais e Coesão Social. Uma agenda Latino-americana*. Editora Campus: Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **"A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização."** *Educação & Sociedade* 25.89 (2004): 1127-1144.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares/ José Augusto Pacheco**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. Ática, 2007. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=gest%C3%A3o+escolar&btnG=&lr> . Acesso em 04/09/16.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias Desiguais: Um Estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

RIBAS, Patrícia. **Revista Educação**. Edição de 02 de abril de 2014. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/no-coracao-do-ensino/>. Acesso em 04/08/16.

RIBEIRO, Sérgio Costa. **"A pedagogia da repetência."** *Estudos avançados* 5.12 (1991): 07-21.

RIO GRANDE DO NORTE. **Proposta Diferenciada do Ensino Médio Noturno** do Rio Grande do Norte. Portaria 1.221/09. Disponível em: <http://www.geraldaefigenia.blogspot.com.br/2014/02/proposta-diferenciada-do-ensino-medio.html>>. Acesso em 26/04/15.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. *Revista Brasileira de Educação* Rio de Janeiro, v.12, n. 34. p. 152 -156, jan/abr. 2007.

SOARES, Sergei Suarez Dillon. **"A repetência no contexto internacional: o que dizem os dados de avaliações das quais o Brasil não participa?."** (2007).

SOUZA, Sandra Zákia, OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Ensino Médio noturno: democratização e diversidade**. *Educar*. Curitiba, n30, p.533-72, 2008. Editora UFPR.

SOUZA, André Portela de, et al. **"Fatores associados ao fluxo escolar no ingresso e ao longo do Ensino Médio no Brasil."** *Pesquisa e planejamento econômico* 42.1 (2012).

TOGNI, Ana Cecília, eCARVALHO, Marie Jane Soares. **"A escola noturna de ensino médio no Brasil."** *Revista Iberoamericana de educación* 44 (2007): 61-76.

TRÊS, Janialy Alves Araújo. "**Desafios do Gestor Escolar para a Mudança Organizacional da Escola.**" *FAFIRE-Faculdade Frassinetti do Recife* (2008).

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez.2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

APÊNDICE

APÊNDICE A – MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A EQUIPE GESTORA.

Bloco 1: Trajetória Profissional

- 1.1 Qual sua formação?
- 1.2 Qual sua função na escola?
- 1.3 Há quanto tempo atua com o Ensino Médio?
- 1.4 Há quanto tempo trabalha em escola com Ensino Médio noturno?
- 1.5 Se você pudesse optar por gerenciar uma escola só com o turno diurno ou com o turno diurno e noturno optaria por qual? Por quê? (Somente para o gestor).

Bloco 2: Percepções acerca do Ensino Médio noturno

- 2.1 Como você avalia o rendimento escolar dos alunos do Ensino Médio noturno da sua escola, em relação à aprovação, reprovação e abandono.
- 2.2. Analisando os conteúdos selecionados pelos professores no planejamento, o que eles esperam de aprendizagem dos alunos do Ensino Médio noturno?
- 2.3. Quais ações são desenvolvidas pela gestão da escola para melhorar o rendimento dos alunos do turno noturno?
- 2.4. Quais ações são desenvolvidas pela gestão da escola para melhorar a frequência dos alunos do turno noturno?
- 2.5. São propostas, pelos professores da sua escola, atividades diferenciadas para os alunos do turno noturno? Exemplifique por gentileza.
- 2.6. Os professores de quais componentes curriculares trabalham com metodologias mais diferenciadas?
- 2.7.Existe um melhor desempenho nas disciplinas que trabalham com tais atividades? Justifique.
- 2.8. Fale um pouco sobre as características do estudante do turno noturno.
- 2.9. Qual o perfil social, econômico e cultural deste aluno?
- 2.10. Fale um pouco sobre as características do professor do turno noturno.
- 2.11. O que é dito pelos professores e estudantes sobre a quantidade de horas/aula no turno noturno?
- 2.12. A carga horária do turno noturno está em consonância com a Proposta Curricular do Estado? Explique por gentileza.
- 2.13. Existe a necessidade de um novo desenho curricular para o Ensino Médio noturno? Explique por gentileza.
- 2.14. Aponte as principais dificuldades enfrentadas no Ensino Médio noturno.

Bloco 3: Visão de futuro

- 3.1. O que precisa melhorar no Ensino Médio noturno?
- 3.2. Você poderia/gostaria de sugerir ações para melhoria.