



A INSERÇÃO DO TRABALHADOR ESTUDANTE NO ENSINO MÉDIO NOTURNO: A EXPERIÊNCIA DO CURRÍCULO DIFERENCIADO NO RIO GRANDE DO NORTE/RN-BRASIL

Aliete Bormann

INSTITUTO KENNEDY/SEEC/RN

Betania I. Ramalho¹

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)

RESUMO

Este trabalho apresenta a proposta curricular implementada nas escolas de Ensino Médio noturno do RN-Brasil, com foco para o jovem trabalhador da escola pública. Surgiu como alternativa para diminuir os altos índices de abandono, evasão e repetência no turno da noite, problema recorrente com forte prejuízo para os trabalhadores estudantes desse nível de ensino. A pesquisa parte do princípio de que a escola noturna não pode ser pensada como continuidade da escola diurna, uma vez que os sujeitos têm características e interesses diversificados, o que exige uma escola com um projeto pedagógico respeitoso às suas necessidades, no que tange à carga horária, à organização curricular, às metodologias de ensino e ao processo formativo como um todo. Isso implica conceber uma estrutura curricular diferenciada, sem ser uma mera repetição da escola diurna. O apoio teórico esteve a cargo de estudos realizados por Kuenzer (2005, 2007), Frigotto e Ramos (2004), Sacristán (2000), Stenhouse (1981), Krawczyk (2000, 2004, 2008), Zákia, Oliveira (2006), Zibas (1999, 2002, 2009), Ramalho Almeida (2010), Carvalho (1998, 2001), Ramalho e Núñez (2004, 2005, 2011), Bormann (2012). A metodologia ancorou-se numa abordagem de estudo participativo, recorrendo a dados estatísticos tratados por meio do software Modalisa 6.0 e análise de conteúdos (Bardin, 2010) sobre opiniões emitidas pelos integrantes das equipes escolares (professores e gestores) por meio de questionário semi-estruturado. A adesão à proposta por 11 escolas (2006) que formaram o grupo experimental e a universalização desta para as 208 escolas noturnas do Ensino Médio, em 2014, revela ter sido esta a experiência mais expressiva e com melhores resultados alcançados por um currículo inovador e diferenciado pensado para o trabalhador estudante. O engajamento dos professores como protagonistas da proposta revelaram que só a partir deles e por meio deles as mudanças ganham expressão. Os professores têm que estar convencidos sobre as necessidades de mudanças nas próprias práticas pedagógicas no espaço escolar,

¹ betania.ramalho.edu@gmail.com

sendo essa uma das condições para que os objetivos da educação possam ser atingidos. No caso em questão, a meta era lograr a permanência, aprovação e aprendizagem dos trabalhadores estudantes numa escola básica pensada para eles. Essa experiência revela-se pioneira, exitosa e aparece como a única política para o Ensino Médio noturno do Estado do Rio Grande do Norte.

Palavras-chave: Ensino Médio Noturno; Currículo; Trabalhador Estudante.

Temos que acreditar nalguma coisa e, sobretudo, temos de ter um sentimento de responsabilidade coletiva, segundo o qual cada um de nós será responsável por todos os outros. A prioridade absoluta tem de ser o ser humano. Acima dessa não reconheço nenhuma outra prioridade.
(José Saramago)

Introdução

Inspirada nessa tomada de posição do escritor português José Saramago, o presente estudo² tem como foco a inserção de jovens trabalhadores que, ao não conseguirem adequar-se a um currículo generalista, são penalizados em suas oportunidades de conclusão da etapa final da educação básica obrigatória: o Ensino Médio. Apresentaremos a experiência levada a cabo pela Subcoordenadoria do Ensino Médio da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (SUEM-SEEC/RN), a partir da construção de um currículo experimental, flexível, menos escolarizado, estruturado com a participação dos próprios professores sensibilizados pela responsabilidade coletiva acima explicitada por Saramago quanto aos jovens trabalhadores.

Tal experiência, inicialmente foi intitulada Ensino Médio Noturno Diferenciado como uma alternativa para diminuir os altos índices de abandono, de evasão e de repetência, um problema recorrente e com forte prejuízo para o aluno do turno noturno nas escolas de Ensino Médio do Rio Grande do Norte, última etapa da escola básica obrigatória. O apoio teórico considerou estudos realizados sobre ensino noturno e formação docente de Kuenzer (2005, 2007), Frigotto e Ramos (2004), Sacristán (2000), Stenhouse (1981), Krawczyk (2000, 2004, 2008), Zákia, Oliveira (2006), Zibas (1999, 2002, 2009), Ramalho Almeida (2010), Carvalho (1998, 2001), Ramalho e Núñez (2004, 2005, 2011). Para discutir o currículo nos apoiamos em Apple e Beane (2001), Sacristan (2000, 2002, 2006), Silva (2003), Lopes e Macedo (2011).

É importante destacar que as estatísticas oficiais revelam a elevada improdutividade das escolas noturnas o que tem sido endossado pelos pesquisadores quando destacam a falta de

² É resultado de uma tese de doutoramento intitulada “Estudo da proposta curricular para o Ensino Médio noturno da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte: foco na formação do trabalhador estudante” de autoria de Aliete C. Bormann com orientação da professora Betania Leite Ramalho, em 2012 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

políticas educacionais específicas para essa população de jovens trabalhadores, uma tônica no país como um todo e com grande incidência no estado do Rio Grande do Norte.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC, 2014) mostram que dos 8,3 milhões de estudantes do Ensino Médio, 2.151.314 milhões estudam no período noturno, o que representa 26% do total, um número bem elevado de estudantes que apostam, certamente, na conclusão do Ensino Médio como a chave que pode abrir portas no campo do trabalho.

Segundo informações veiculadas no Observatório do Plano Nacional da Educação (PNE), o último relatório Education At Glance da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) compara dados educacionais de 45 países e mostra, mais uma vez, que apesar dos avanços obtidos na última década, os resultados brasileiros para a educação continuam insatisfatórios. Um dos dados que chamaram mais atenção foi a informação de que, em 2015, mais da metade dos adultos entre 25 e 64 anos não concluíram o Ensino Médio – outros 17% não concluíram o Ensino Fundamental. Tais índices estão abaixo da média observada nos outros países analisados pela OCDE, na qual 22% dos adultos não chegaram ao Médio e 2% concluíram as etapas do Ensino Fundamental.

A Distorção Idade-Série é um importante indicador de fluxo escolar e representa a porcentagem dos alunos de determinada localidade que não estão matriculados em uma etapa compatível com sua idade escolar. Os dados para compor este indicador são disponibilizados pelo INEP e revelam que, nas redes escolares públicas e privadas, no ano 2014, a situação era bem preocupante: no Brasil (28,2%), na região Nordeste (38%) e no estado do Rio Grande do Norte (42,7%), o que mostra a evolução da distorção idade-série no conjunto do país. No caso específico do RN, esse indicador aproxima-se dos 50% um prejuízo de elevada monta, revelador dos problemas graves que atinge o acesso e a permanência da população escolarizável entre os 4 e 17 anos.

A falta de direcionamento para o ensino noturno foi decisivo para se formular uma proposta específica como alternativa para o ensino médio do estudante trabalhador, buscando reverter os índices perversos que se traduzem no desinteresse deles por concluir o ensino médio repercutindo, em grande medida, no abandono, na repetência, na evasão de jovens que já extrapolaram a idade adequada (15 e 17 anos) para conclusão da educação básica obrigatória. A distorção idade série é um importante fator revelador da do cenário improdutivo da educação básica pública e obrigatória, cuja incidência é observada desde os anos iniciais do ensino fundamental, conseqüentemente no ensino médio e chegando seu prejuízo a repercutir, como uma cadeia, na educação superior e pós-graduada.

Há uma banalização a respeito do princípio de interdependência na composição dos níveis escolares segundo apregoa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que no Artigo 21, estrutura a Educação Escolar Nacional composta pela educação básica, atendendo

a faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade,)formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” e pela educação superior” (18-24 anos), que, abrange cursos sequenciais, graduação, e pós-graduação em nível de mestrado, doutorado, especialização, aperfeiçoamento e outros abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação.

Ao destacar a importância que assume o termo “educação básica” nos documentos oficiais, Cury (2008, p. 294) esclarece que “a educação básica é um conceito mais que inovador para um país como o Brasil que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar (...); daí considerar que a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é seu tronco e o ensino médio é seu acabamento”. A educação básica é concebida, segundo o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), como um direito do cidadão à educação e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada. Soares (2016, p. 141) destaca que o direito à educação caracteriza-se pelo direito de aprender, que só é concretizado quando ocorre o atendimento aos três objetivos pautados pela Constituição Federal do Brasil, de 1988: a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa; seu preparo para o exercício da cidadania; sua qualificação para o trabalho.

Nesse cenário, destacamos que o ideário das políticas públicas educacionais que se delineou nos anos de 1990, exigiu que os profissionais da educação lidassem com princípios pedagógicos nos quais o currículo seria estruturado considerando conceitos como identidade, diversidade, autonomia, inclusão digital, competência, habilidades, globalização, protagonismo, ética, cidadania, flexibilidade, contextualização e interdisciplinaridade. A nosso ver, dentre esses princípios, os dois últimos conceitos, talvez, sejam os mais desafiadores para serem colocados em prática em um currículo supersaturado de informações, mas que têm ganhado o status de reformas educativas.

Sacristán (1998) ressalta que uma reforma apenas se efetiva quando é discutida com aqueles que as desenvolvem e as executam na instituição escolar. Portanto, a escola necessita de grupos comprometidos para poder executá-las, caso contrário, não há movimento de mudança. Apple e Beane (2001, p.119) também consideram que “a reforma escolar precisa de grupos comprometidos”. Assim, comprometimento é uma categoria chave para o andamento de qualquer proposta de mudança que se deseja operar na escola.

Mudar o que está determinado significa lutar contra as condições existentes, num processo de desconstrução e de reconstrução. Desse modo, consideramos que a proposta do ensino médio noturno do RN é uma alternativa para atender aos trabalhadores estudantes e, por sê-lo, deverá articular-se com a história de vida daqueles que a procuram além de atenta às exigências do mundo atual, ou seja, do século XXI.

A elaboração de um projeto ou uma proposta para os estudantes do ensino noturno considerou a participação dos educadores e essa participação tem um peso crucial para as

mudanças que se deseja operar, pois são eles que a executam em sala de aula. Uma experiência sedimentada pela convivência dos estudantes desse turno de ensino confere aos educadores uma visão mais ampla e profunda das necessidades básicas desses jovens. O currículo destinado à escola noturna considerou os componentes curriculares básicos para a formação do trabalhador estudante, pois a quantidade excessiva de conteúdos não representa a qualidade do ensino.

A proposta em questão procurou superar o fato de o turno noturno ser concebido como uma extensão do ensino diurno, negando expectativas de escolarização de estudantes necessitados em cumprir a escola básica para entrar no mercado de trabalho e ainda continuar os estudos em nível superior.

O Ensino Médio noturno no Brasil, em especial do Rio Grande do Norte, não é novo, pois com o deslocamento da família imperial para o Brasil, algumas mudanças foram introduzidas na educação escolar e, com elas, se instalam as primeiras classes noturnas como uma forma de atender o adulto analfabeto:

O ensino no período noturno já existia no Brasil Império. As classes de alfabetização, destinadas a quem a idade e a necessidade de trabalhar não permitiam frequentar cursos diurnos, funcionavam à noite, em locais improvisados, dirigidas por mestres que ganhavam pequena gratificação, e a frequência dos alunos **diminuía muito no decorrer do ano letivo**. Registros da época dão conta de que os cursos não produziam os “resultados esperados”, mas continuavam a ser criados, motivados pelas exigências políticas da época e provavelmente obrigados pela demanda. (Carvalho, 1978, p. 77).

O trecho acima efetiva a declaração do ministro José Bento Cunha (1876) quando apresentou um relatório que assinalava cerca de 200 mil adultos frequentando o ensino noturno, nas capitais das províncias, mas destinado apenas ao sexo masculino. As primeiras províncias que implantaram o ensino noturno podem ser conferidas, conforme citação a seguir:

Primitivo MOACYR (1936, 1939) registra, entre 1869 e 1886, o funcionamento de escolas noturnas para adultos, nas províncias do Amazonas, Grão-Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais e Paraná. (Ramalho de Almeida, 2010, p.18)

Segundo pesquisadores, o que marcou a oferta do ensino noturno, até o início do século XX, foi a improvisação do seu funcionamento, ou seja, utilizava instalações da igreja, residências, espaços de trabalho entre outros. Em 1931, criou-se o Ministério de Educação e Saúde Pública para coordenar a política de educação pública, mas o ensino noturno não foi mencionando, por não ser reconhecido como educação formal.

É com a Constituição Federal de 1988, que o ensino noturno passa a ser reconhecido, conforme o Artigo 208 capítulo IV – “oferta de ensino noturno regular adequado às condições

do educando”. A Lei Diretriz e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 no seu Artigo 4º, inciso XVI declara a “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”. Entretanto, pouco se realizou para o ensino noturno, o mesmo currículo diurno é ministrado no noturno.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio (2012) passaram a considerar as especificidades desse turno de ensino, indicando uma organização do projeto pedagógico como principal instrumento para responder as expectativas dos sujeitos que frequentam esse turno de ensino, conforme a seguir:

O Ensino Médio noturno tem estado ausente do conjunto de medidas acenadas para a melhoria da Educação Básica. Estas Diretrizes definem que todas as escolas com Ensino Médio, independentemente do horário de funcionamento, sejam locais de incentivo, desafios, construção do conhecimento e transformação social. Para que esse objetivo seja alcançado, é necessário ter em mente as especificidades dos estudantes que compõem a escola noturna, com suas características próprias. (DCNEM, 2012, p.15).

Entretanto, não há um cumprimento dessas orientações na escola. Quando se trata do ensino noturno as estatísticas oficiais revelam elevada improdutividade das escolas noturnas e a falta de políticas educacionais específicas para essa população de jovens e adultos trabalhadores, uma tônica recorrente no país e , em especial no estado do Rio Grande do Norte.

1. O currículo e a escola noturna

As teorias críticas do currículo passam a realizar uma transposição dos fundamentos das teorias curriculares tradicionais, uma vez que estão restritas apenas à atividade técnica de “como fazer” o currículo, enquanto para as teorias críticas... “o importante não é desenvolver técnicas de “como fazer” o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (Silva Tadeu, 2003, p. 30).

No entanto, não se pode tratar das teorias críticas do currículo sem destacar a importante contribuição de Althusser que, mesmo não tendo uma tradição como estudioso do currículo escolar, analisa a escola como um instrumento de reprodução ideológica da classe dominante, ou seja, um aparelho ideológico do estado. Se refletirmos, considerando o papel da escola na formação dos cidadãos para assumir papéis que lhes são facultados, certamente, não podemos negá-lo enquanto aparelho ideológico (Althusser, 1985). E, é “esse caráter de aparelho ideológico ressaltado por Althusser que vai constituir o cerne da teorização crítica em currículo, considerado enquanto mistificação ideológica” (Lopes & Macedo, 2011, p. 27).

Bourdieu e Passeron (2008), ancorados nas ideias de Althusser, mas com um foco menos determinista, desenvolvem uma crítica à educação onde a dinâmica da reprodução centra-se no processo de reprodução cultural. Apesar de, também, não serem, teóricos citados quando se trata do enfoque curricular, afirmam que a inadequação do currículo com o mundo significativo dos estudantes ocorre porque o sistema escolar impõe e legitima o arbítrio cultural dominante.

Para os autores, a escola institui seu currículo na cultura dominante que se expressa pelos seus próprios códigos, além de a escola funcionar como um mecanismo de exclusão e instrumento de dominação, ou seja, um currículo escolar baseado “na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante” (Silva Tadeu, 2003, p.35).

Para Bourdieu (2003), a instituição escolar é responsável pelo número de alunos que exclui a cada ano, e, o faz continuamente, em todas as etapas de ensino, mas retêm no seu âmago aqueles que ela própria exclui, colocando-os à margem “nas ramificações mais ou menos desvalorizadas”, assim:

Eles são obrigados pelas sanções negativas da escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria escola inspira, e por isso levam adiante sem convicção e sem pressa uma escolaridade que sabem não ter futuro (Bourdieu, 2003, p. 485).

Essa perspectiva sobre o efeito da escola nos sujeitos nos levou a inferir que o sujeito se submete à escola quando, na verdade, a escola é que deveria se submeter às necessidades dos sujeitos, focando um currículo inclusivo capaz de formar e oferecer opções de escolhas. Assim, nas atividades desenvolvidas junto aos professores que participaram da experiência, nos apoiamos na concepção crítica de que a promoção de um currículo precisa contemplar uma formação ampliada, apoiada pelos conhecimentos do campo da pesquisa como um recurso da aprendizagem continuada dos professores. A esse respeito, Stenhouse (1981), ao discutir sobre a importância de integrar a pesquisa à prática docente, considerou que o professor deve incorporar a seu trabalho funções como investigar, observar e ensinar. Nesse sentido, afirma:

No meu conceito isso é perfeitamente possível sempre e quando o professor tenha claro que a razão pela qual está no papel de pesquisador é a de desenvolver positivamente seu ensino e fazer melhor as coisas [...] (Stenhouse, 1981, p. 197).

Assim que respaldamos a participação dos professores também em eventos e estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem por não considerarmos ser o currículo o rol dos conteúdos disciplinares. O estudo pautou o currículo norteado por atividades assumidas pelos professores, seus estudantes e o coletivo da escola motivados a construir os avanços no desenvolvimento do pensamento crítico, de forma que eles se reconheçam como profissionais e estudantes capazes de conquistar seus espaços formativos na escola noturna e assim contribuir em favor de maior justiça social.

Os argumentos tão bem conhecidos de Bourdieu e Passeron (2003), entre outros, expõem com realismo, o fato dos indivíduos que não pertencem a uma classe privilegiada, como são os usuários da escola pública brasileira – 80% da população escolarizada - não terem oportunidades duradouras em relação aos bens culturais como, por exemplo: frequentar museu, teatro, acesso à música de qualidade, entre outros. Assim que, alguns serão bem sucedidos e muitos outros não, alguns terão o capital cultural pressuposto pelo currículo escolar e muitos outros não.

Algumas categorias compõem o estudo e serão aqui melhor explicitados em razão do peso teórico e epistemológico que elas ocupam na problemática em questão:

O trabalhador estudante é o objeto do estudo em pauta, está inserido no mercado de trabalho formal, informal ou a procura de trabalho e, por esse motivo não consegue estudar no turno diurno. Optamos por tratar os estudantes pelo termo trabalhador estudante a exemplo das referências seguidas pelo Estatuto do Trabalhador-Estudante³ e pesquisadores como Carvalho (1998), Romanelli (1995), Spósito (1989), Zákia (2006) entre outros.

O sujeito fora da faixa etária convencional que procura o ensino médio noturno, já entra na instituição escolar com experiência vivida em alguma função laboral exercendo uma atividade formal (contratado regularmente), informal ou em busca de trabalho.

Romanelli (1995) estabelece uma distinção para as categorias de estudante-trabalhador e trabalhador-estudante, assim o primeiro termo significa que o estudante trabalha, mas de algum modo continua, parcialmente mantido pelos familiares, daí sua condição de estudante trabalhador. A segunda condição é quando o sujeito não tem outros recursos financeiros, ou seja, não depende da família financeiramente, muitas vezes, ele contribui para compor o orçamento da familiar. Neste caso, não é o estudante que trabalha, mas é o trabalhador que estuda e se inclui na categoria de trabalhador estudante, o que nos permite inferir que devemos considerar uma série de fatores importantes que estão intrínsecos no perfil desses sujeitos (jovens e adultos) que compõem a realidade dessa experiência. Assim que, alguns termos ganham importância quando observamos os desdobramentos da trajetória escolar do estudante:

1.1 Abandono Escolar

Adotamos o termo abandono e não evasão, por compreender abandono como a palavra que melhor traduz a essência de nosso propósito, além de considerá-lo como um dos fatores que caracteriza a problemática do trabalhador estudante do ensino médio noturno. Segundo o INEP/2009, o termo abandono, refere-se à desistência da escola pelo estudante durante um período, ou seja, saída do sujeito do sistema escolar antes de completar a escolaridade obrigatória por lei. A noção de abandono escolar está associada à ausência do sistema de ensino

³ Estatuto do Trabalhador-Estudante – Código do Trabalho (Aprovado pela Lei n.º 7/2009, de 12 de Fevereiro, Portugal)

por um tempo considerado suficiente para que se configure como afastamento do espaço escolar. Portanto, “O abandono escolar está relacionado com os objetivos de escolarização compulsória e universal que as instituições de um determinado país possam definir como meta ou como imperativo, traduzido em norma coerciva” (Justino, Rosa, 2007, p. 3).

Os indicadores oficiais (INEP) revelaram que a taxa de abandono, no Ensino Médio, em 2009 foi de 11,5% e, em 2010 de 10,3%. Em 2014, no primeiro ano do Ensino Médio o abandono foi de 9,5% (319.359 abandonos), no segundo ano 7,1% (185.126 abandonos) e no terceiro ano 5,2% (115.710 abandonos). É importante destacar que há outro tipo de abandono que mascaram os dados oficiais, o chamado *abandono branco*⁴, que acontece quando se efetiva a matrícula, mas o estudante não chega a frequentar a escola nem por um dia. Embora as palavras *abandono e evasão* pareçam ter o mesmo significado, elas são diferentes. Entretanto, estes termos são considerados como sinônimos para o sistema educacional brasileiro o que se torna, na nossa compreensão, um grave equívoco.

1.2 Reprovação Escolar

A reprovação, vista de maneira pouco crítica e sem uma reflexão condizente, torna-se um termo com sentido comum. No entanto, na visão aqui assumida, a reprovação vai muito além do fato do estudante estar inabilitado para seguir em um componente curricular, ou o conjunto deles, quando não se consegue atingir o objetivo desejado da escola. A reprovação, principalmente quando analisada no sentido contraditório, passa a ser um assunto complexo uma vez que o não aprendizado de determinados conteúdos, não está associado apenas à responsabilidade do estudante que aprende. Na verdade há um conjunto de fatores que devem ser levado em conta quando se observa a questão da aprendizagem. Na verdade há um conjunto de fatores deve ser levado em conta quando se observa a questão da aprendizagem. A esse respeito, Núñez e Ramalho (2004) destacam que: “a internalização de um conteúdo é um processo social que se expressa mentalmente. Um estudante pode resolver uma tarefa de forma colaborativa, em interação com outros (colegas ou o professor), mas só se pode falar plenamente de aprendizagem quando se tem internalizado o conteúdo, ou seja, quando o estudante é capaz de resolver a tarefa de forma autônoma”

Em parte, podemos considerar a reprovação como um dos fatores responsáveis pela distorção idade série, pelo abandono e pela evasão, mas não podemos considerá-los como única causa, pois do ponto de vista teórico e metodológico, segundo as referências epistemológicas que se busque apoio, constata-se a presença de outros fatores condicionantes das não aprendizagens, e conseqüentemente, representados pela reprovação.

Os dados do INEP/MEC/2014 apontaram que no primeiro ano do Ensino Médio a reprovação, no país como um todo, foi na ordem de 17% (571.485 reprovações). No segundo

⁴ A definição de abandono branco foi encontrada em janeiro de 2010 em Thesaurus Brasileiro da Educação no site <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus>. Assim como a diferença entre abandono e evasão.

ano 11,0% (286.815 reprovações) e no terceiro ano, mesmo com um percentual bem mais reduzido, 6,4% (142.412 reprovações). Chamamos a atenção para o fato dos valores absolutos revelarem uma incidência elevadíssima daqueles que foram, ao pé da letra, reprovados pela escola.

1.3 A Evasão Escolar

A evasão pressupõe que o estudante sai da escola, não retornando mais ao sistema escolar, ou seja, é a ausência definitiva do sujeito na escola. Segundo o documento *Construcciones Escolares para America Latina, Metodologia para el Pleneamiento de las Construcciones Escolares* (México, 1969) a evasão é o mesmo que deserção escolar. É um fenômeno que expressa o número do educando de um grau de ensino ou de uma série escolar, que abandona definitivamente ou temporariamente a escola. Na perspectiva teórica aqui considerada, não concordamos que a evasão seja considerada uma ausência temporária, mas a desistência definitiva do sujeito em prosseguir os seus estudos. Acreditamos que a evasão se dá quando o estudante matriculado em um determinado ano ou série, não se matricula no ano seguinte na escola, independentemente de ter aprovação ou reprovação.

Os fatores que provocam a evasão escolar são inúmeros e passam por questões de ordem social, econômica e tem motivação relativa ao desinteresse dos estudantes por uma escola igualmente desinteressante. Com isso, ela não consegue concorrer com o atrativo de atividades que, para a classe trabalhadora, representa uma mais valia como deve ser as atividades laborais formais ou informais.

Pesquisa da Fundação Getúlio Vargas (2009) ⁵ sobre evasão escolar revela que “nas cidades onde há mais fonte de trabalho, há mais evasão”, embora a conquista do certificado do Ensino Médio, na atualidade, seja uma espécie de passaporte para se postular um emprego.

2. Processo de Construção da Proposta

O primeiro passo foi estabelecer um cronograma de visitas às escolas e apresentar o projeto aos professores, deixando claro que a elaboração do projeto pedagógico coletivo tinha que atender às onze escolas selecionadas para a experiência, além de destacar ser imprescindível o envolvimento dos professores, um requisito para que se alcançar o êxito pretendido.

A proposta tomou como princípios um currículo flexível e adequado à realidade do trabalhador estudante, pensado para diminuir as lacunas de aprendizagem no turno noturno; (re) organizar a instituição escolar para responder à formação necessária do trabalhador

⁵ Pesquisa coordenada por Marcelo Neri para Fundação Getúlio Vargas O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem- escolas. Rio de Janeiro, 2009. Site <http://www.fgv.br/cps/tpemotivos/>

estudante, a partir de tempos escolares com atividades vivenciais, múltiplos espaços de aprendizagens disponíveis na escola como os laboratórios, a bibliotecas, entre outros. Entre 2006 e 2009 foram realizadas formações envolvendo 220 professores (desses 25 gestores e coordenadores pedagógicos de diferentes regiões do RN), cuja carga horária de trezentas horas privilegiou assuntos fundamentais como: bases legais; formação docente na perspectiva da profissionalização do ensino; as especificidades formativas dos trabalhadores estudantes do turno noturno; o currículo do ensino médio (interdisciplinar, contextualizado e menos escolarizado de conteúdos); o projeto político pedagógico e avaliação.

A proposta repercutiu junto a 5.773 trabalhadores estudantes engajados em atividades laborais formais, informais e os que estavam em busca de trabalho. Esse é considerado o primeiro projeto curricular do RN e, possivelmente do país, cujo foco incidiu na reestruturação curricular do Ensino Médio Noturno dos trabalhadores estudantes. Apoiou-se, portanto, na prerrogativa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 que admite propostas curriculares inovadoras e flexíveis desde que não descaracterize os preceitos desse marco regulatório.

Nas soluções encontradas surgiram novas formas de oferta e organização curricular a partir das mudanças que incidiram, principalmente: na redefinição dos conceitos de séries anuais, períodos semestrais e não mais anuais, uso de módulos, alternância regular de períodos de estudos, inclusive com atividades coletivas a serem realizadas no sábado. Essa nova configuração favoreceu as discussões sobre as mudanças na organização curricular como um todo, o que resultou nas seguintes modificações, conforme pode ser conferida na tabela abaixo:

<i>Antes (2006)</i>	<i>Depois (2009)</i>
Regime de aulas anual	Regime de aulas semestral
Carga horária 3.000	Carga horária 2.400
Tempo hora aula: 35 minutos	Tempo da hora aula: 45 minutos
Número de aulas por noite: 05	Número de aulas por noite: 04 (disciplinas)
Ano letivo envolvendo todos os componentes curriculares	Semestre letivo com no máximo 06 componentes curriculares
Sem avaliação diagnóstica	Avaliação diagnóstica já na primeira semana de aula.
Nº de alunos por turma entre 50 a 60	40 alunos por turma
Ausência da pesquisa	Estímulo à pesquisa como recurso pedagógico
Projeto pedagógico e curricular aleatório	Projeto com planejamento temático para as disciplinas em cada semestre
Sem atividades para exposição de atividades científicas	Amostra Científica como evento realizado no final de cada semestre
Sem obrigatoriedade quanto às atividades	Atividades vivenciais obrigatórias parte estruturante da

complementares	formação
Sem aulas práticas	Aulas práticas planejadas por meio de projetos a serem executados nos laboratórios
Sem planejamento pré definido	Planejamento semanal ou quinzenal
Professor com 24 horas semana	Professor com 20 horas em sala de aula (04 horas destinadas para planejamento)
Disciplinas anuais	Bloco de componentes curriculares por área de conhecimento.

Tabela 1. Mudanças ocorridas nas onze escolas de Ensino Médio noturno do RN, antes e depois da execução da proposta. Período 2006 a 2009. (Fonte: Documento das orientações curriculares do ensino noturno, 2009.)

Essas diferenças fizeram com que as onze escolas noturnas alcançassem um bom desempenho e apresentassem aspectos positivos, como: concentração de esforços do grupo gestor; maior participação e envolvimento dos educadores com os trabalhadores estudantes; maior participação dos estudantes.

Para estimular a iniciação científica criou-se a Amostra Científica no final de cada semestre, a incorporação dos estudantes em atividades culturais, desenvolvimento de projetos temáticos, conteúdos articulados às necessidades imediatas e contextualizados com a realidade dos trabalhadores estudantes. Essa dinâmica, já no primeiro ano demonstrou ser possível o envolvimento diferenciado dos professores e seus alunos e que a escola noturna pode ser, sim, uma escola motivadora e de sucesso.

Entendemos que três domínios configuraram uma relação triangular fundamental para o êxito do desenvolvimento da proposta: **a adesão** dos coordenadores pedagógicos; **o gestor** garantindo unidade dentro da escola e **o docente** executor da proposta dentro de sala de aula, unindo a teoria e a prática. Com isso nos aproximamos de preceitos de funções apregoadas pela LDB nº 9.394/96, que no seu Art. 23, possibilita a flexibilização, permitindo a construção de um currículo diferente para aqueles que necessitam de um enfoque diferenciado, tanto em relação ao tempo quanto às abordagens.

Para nós, refletir a escola noturna, a partir da demanda do trabalhador estudante é compreendê-la como capaz de operar transformação cultural e ampliar oportunidades de conhecimentos cognitivos e da cidadania nos indivíduos.

A educação que interessa aos trabalhadores em questão implica na promoção de um currículo mais flexível atento às capacidades e conhecimentos a serem promovidos sempre vislumbrando as necessidades daqueles que procuram a escola pública após suas longas jornadas de trabalho. A escola do ensino médio da rede pública de ensino precisa ser redimensionada, ampliada em suas metas, seus princípios caso deseje alcançar os anseios do público mais dependente desta para construir um futuro, como são seus alunos.

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

O quadro 2 apresenta um panorama nada atrativo, ainda que a experiência com o currículo diferenciado (mais visível a partir de 2010) tenha revelado um nível de produtividade muito abaixo do que é retratado pelos professores e estudantes nos seus depoimentos. Fazer aparecer, em números, as mudanças exige um certo tempo. Daí a necessidade de persistir, sempre, para a conquista das mudanças pleiteadas.

<i>Taxas de rendimento</i>		2006	2007	2008	2009	2010	2011
Escolas	Abandono	40,98	37,94	31,5	33,58	32,83	34,93
	Aprovação	46,69	55,58	62,17	60,02	60,92	58,45
	Reprovação	12,34	6,48	6,33	6,4	6,25	6,63

Quadro 1. Taxas de rendimento das 11 escolas pilotos do Ensino Médio noturno, de 2006 a 2011, no estado do RN. (Fonte: dados primários de 2012.)

Como é possível observar no quadro 2, no marco zero da proposta, 2006, havia um índice mais elevado de abandono (40,98%) e uma reprovação significativa (12,34%) nas escolas que iniciaram a proposta curricular do Ensino Médio noturno. Entre os anos de 2007, 2008 e 2009, tivemos um período de monitoramento, formação e apoio financeiro para as escolas desenvolverem os projetos da Amostra Científica, observando-se um impacto positivo nos índices de abandono, reprovação e aprovação. O acompanhamento mais ostensivo e a oferta de atividades inovadoras e participativas revelam maior engajamento dos estudantes e a conquista de maior aprovação. Em 2010 e 2011, as escolas passaram a assumir a responsabilidade de gerenciar a proposta, sem o acompanhamento regular da SUEM/SEEC, e com isso observa-se uma ligeira queda nos índices, mesmo assim, foram positivos em relação ao ano de 2006, ponto zero da experiência.

Em 2011, houve um salto expressivo com o ingresso de mais 59 escolas inseridas na proposta diferenciada, totalizando 70 unidades escolares. Diferentemente, de tantas outras, essas escolas foram capazes de criar um espaço marcado por trabalho coletivo, objetivos comuns, regras mais claras, decisões tomadas em assembleia, interação entre os grupos gestores e os professores, entre outros.

Em 2013, iniciou-se uma nova discussão sobre a expansão da proposta para o restante das escolas e em 2014 essa expansão se concretiza para todas as 208 escolas noturnas. Assim, a

proposta para o Ensino Médio noturno se torna uma política educacional no RN e tem sido divulgada em encontros nacionais, estaduais e locais.

A experiência demonstrou ser possível responder a um conjunto de questões habituais no meio acadêmico ou mesmo nas discussões curriculares no país: o que se pode trazer para o Ensino Médio noturno para torná-lo mais atrativo? Como se pensar em mecanismos que promovam o acesso e assegure a permanência do estudante em sala de aula? Como possibilitar um currículo com identidade própria, com ênfase nas especificidades dos estudantes desse turno de ensino, com a finalidade de desenvolver as competências básicas necessárias ao exercício da cidadania? Esses questionamentos pautaram a experiência e tornam a pautar as ações que precisam ser assumidas, uma vez que a organização do currículo para o Ensino Médio, segundo as DCNEM (2012) consiste em quatro dimensões no eixo integrador: trabalho, ciência, tecnologia e cultura e devem estar presentes na prática para superação de conteúdos fragmentados, distantes das vivências e carências dos estudantes dessa etapa de ensino.

Nessa nova reconfiguração surge a necessidade de agregar o trabalho como parte do currículo do trabalhador estudante numa perspectiva ontológica. Emerge, portanto, de maneira muito pertinente a disciplina Formação para o Trabalho, no currículo do Ensino Médio noturno, como um componente que visa formar o estudante para o exercício da ética e da cidadania, bem como para o desenvolvimento da autonomia, da criticidade, da tomada de decisão de sucesso, do empreendedorismo, da criatividade para sua imersão no mercado de trabalho, sem, contudo, esquecer-se da importância da informação transformada em conhecimento, da comunicação e da tecnologia como categorias constitutivas no processo ensino aprendizagem.

O objetivo de uma disciplina sobre Formação para o Trabalho é propiciar ações desenvolvidas socialmente para transformação das condições naturais da vida e, a ampliação das habilidades gerais e competências básicas que tributem para a formação integral dos estudantes e o seu desenvolvimento, de forma que possa atuar na sociedade com êxito. Trabalho, na sua perspectiva ontológica, trata da transformação da natureza, uma realização inerente ao ser humano e, como mediação no processo de produção da sua existência (DCNEM, 2012), é um princípio educativo, uma atividade intelectual parte de um processo histórico.

3. Resultados e Análise

Podemos afirmar que duas categorias de núcleos significativos emergiram das perguntas abertas dos questionários aplicados aos docentes: planejamento como reflexão da prática pedagógica e a proposta como promotora de interação e participação entre professores e estudantes. Esse processo nos possibilitou chegar a categorias que acolheram os núcleos de

significação. O esquema das categorias que seguem foi extraído das respostas dos docentes e é o resultado dos núcleos temáticos ou de significação:

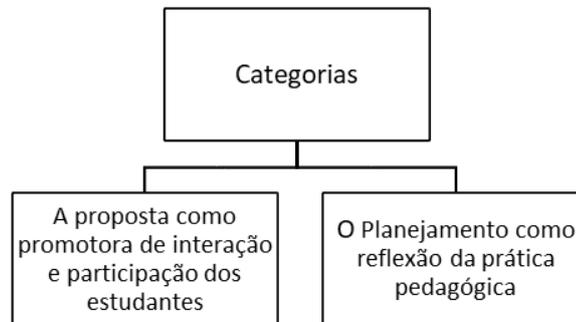


Figura 1. O esquema das categorias que acolheram os núcleos de significação. (Fonte: Elaboração própria, 2011. .)

Os resultados das categorias surgiram após extensivas leituras e nos permitiram filtrar as respostas que se assemelham e/ou aquelas que têm um significado próximo. Estão intrinsecamente ligadas aos eixos estabelecidos no questionário, assim podemos dizer que elas, categorias, estão ligadas às perguntas:

- Em relação A proposta como promotora de interação e participação dos estudantes essa está ligada às perguntas (01, 02, 03 e 08) do questionário que tratava sobre planejamento. Acreditamos que, pelo fato de serem perguntas mistas (fechadas e abertas), possibilitaram pautar outras respostas, como a pergunta número 01 que sendo fechada conduz ao tema da interação.
- Em relação ao Planejamento como reflexão da prática pedagógica (perguntas 04, 03, 05 e 06) do questionário, ao serem perguntas mistas (fechadas e abertas). Levaram os professores a considerar que o planejamento possibilita a reflexão sobre a sua prática pedagógica, além de interferir diretamente no seu planejamento.

4. Nota Conclusiva

Na análise da proposta para o ensino noturno, observamos uma tendência que reflete em mudanças nos resultados relativos ao abandono, aprovação e reprovação, assim como maior comprometimento dos professores. Além de satisfação e elevação da autoestima pautada por uma proposta que tiveram os professores como protagonistas e não meros executores de atividades impostas pelas políticas educativas em geral.

Alguns profissionais consultados revelam que a qualidade de um trabalho realizado na escola passa pelo comprometimento de todos, envolvendo desde a infraestrutura à vontade de aprender dos estudantes.

A mudança com a proposta diferenciada tornou visível práticas pedagógicas que vêm contribuindo para a permanência de trabalhadores estudantes na escola noturna da rede de ensino estadual. Ganha realce a importância da formação de educadores comprometidos com a busca de alternativas para atender à realidade desse turno de ensino; torna-se evidente, para os integrantes, que o trabalho assumido por todos tornou-se um símbolo de luta, em meio aos diversos desafios, constituindo-se em um dos pilares de sustentação dessa proposta. Portanto, a participação dos educadores legitimou e reforçou o caráter democrático do processo de mudança.

Com a mudança, verificamos que os conteúdos passaram a ser mais articulados com a realidade do trabalhador aluno e desenvolvidos em projetos temáticos, voltados para iniciação da pesquisa na internet, na biblioteca, com entrevista e na produção textual. Ao professor coube compreender e aceitar a diversidade que há na sala de aula, estimulando e valorizando os alunos, tornando o trabalho de pesquisa possível e acessível ao trabalhador estudante.

Ramalho e Núñez (2007) acreditam que uma política de formação profissional precisa nascer dentro da escola para voltar-se a ele, professor, atentando para as múltiplas dimensões em sua formulação e implementação, capazes de construir competências coletivas e definir a intencionalidade da prática educativa. É importante considerar que não só o desenvolvimento profissional, como também o desenvolvimento pessoal do professor, é constituído a partir do contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência.

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

A proposta diferenciada para ensino médio noturno pode ser entendida como um processo histórico e conflituoso, pois evidencia muitas das práticas corriqueiras e improdutivas, levando os docentes a uma reflexão mais contundente sobre eles próprios, sobre o valor social e a qualidade do serviço prestado a um número elevadíssimo de estudantes usuários das redes públicas de ensino.

Referências

- Apple, M. W. & Beane, J. A. (orgs.) (2001). O argumento por escolas democráticas. In M. Apple & J. Beane, *Escolas Democráticas* (2ª Ed.), (pp. 9-43). São Paulo: Cortez
- Apple, M. W. (1989). *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bormann, M. A. C. (2012). Estudo da proposta curricular para o Ensino Médio noturno da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte: foco na formação do trabalhador estudante. *Tese de Doutorado*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC.
- Brasil (2012). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC.
- Brasil (2006). Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Médio Noturno: democratização e diversidade*. Zákia e Oliveira. Brasília: MEC/SEB.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2008). *A reprodução elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes.
- Carvalho, C. P. (2001). *Ensino noturno: realidade e ilusão* (10ª Ed.). São Paulo: Cortez
- Carvalho, C. P. (1998). Alternativas Metodológicas para o Trabalho Pedagógico voltado ao Curso Noturno. *Série Idéias*. Nº 25, pp. 75-89. São Paulo: FDE. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias>. Acesso em 6 de agosto. 2008.
- Krawczyk, N. (2004). A Escola Média: um espaço sem consenso. In G. Frigotto & M. Ciavatta (Org), *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, MEC/SEMTEC.
- Krawczyk, N. (2009). *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa (Em questão, 6).
- Krawczyk, N. (2000). A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In N. Krawczyk, M. M. Campos & S. Haddad (Orgs.), *O cenário educacional*

latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate (pp. 1-10). São Paulo: Autores Associados.

Krawczyk, N. (2008). O Plano Decenal de Educação Estadual: reflexões para pensar os desafios do Ensino Médio. In M. G. M. T. Albuquerque; I. M. S. Farias & J. F. P. Ramos (Orgs.), *Educação Básica Contemporânea: política, planejamento e gestão* (pp. 55-77). Fortaleza: UECE.

Kuenzer, A. (2007). *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal* (4ª Ed.). São Paulo: Cortez.

Kuenzer, A. (2004). Políticas do ensino médio: continuam os mesmos dilemas. In A. O. Costa, A. Martins & M. L. B. P. Franco (Orgs.), *Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas* (pp. 89-116). São Paulo: Annablume.

Kuenzer, A. (2005). Ensino Médio: novos desafios. In A. Z. Kuenzer (Org.), *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho* (4ª Ed.) (pp. 25-90). São Paulo: Cortez.

Lopes, A. C. & Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez.

Núñez, I. B. & Ramalho, B. L. (2007). Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo ensino médio no Brasil – elemento norteador do processo formativo. *Revista Iberoamericana de Educación*. <http://www.rieoei.org/deloslectores/240Beltran>. Acesso em 01.07.2008.

Núñez, I. B. & Ramalho, B. L. (Orgs.) (2004). *Fundamentos do Ensino-Aprendizagem das Ciências Naturais e da Matemática. O Novo Ensino Médio*. Porto Alegre: Sulina.

Núñez, I. B. & Ramalho, B. L. (2005). A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. *EccoS Revista Científica*, 7(1), 87-111.

Núñez, I. B. & Vigotsky, L. e G. (2009). *Formação de conceitos e princípios didáticos*. Liber Livro. Brasília.

Oliveira, D. A. (2004). A recente expansão da educação básica no Brasil e suas conseqüências para o ensino médio noturno. In M. Ciavatta (Org.), *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC.

- Ramalho, B. L. & Núñez, I. B. (2011). Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. *Revista Educação em Questão*, 40(26), 69-96.
- Ramalho, B. L., Núñez, I. B. & Gauthier, C. (2004). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios* (2ª Ed.). Porto Alegre: Sulina.
- Romanelli, G. (1995). O Significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 76 (184), 445-476. Disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/268/269>. Acesso em fevereiro de 2010.
- Ramalho de Almeida, L. (2010). *Ensino noturno. Memórias de uma experiência*. São Paulo: Edições Layola.
- Ramalho de Almeida, L. (1998). Curso Noturno: uma abordagem histórica. *Série Idéias*, 25, 17-28.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (3ª Ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Secretaria Estadual de Educação (2009). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio Noturno. Subcoordenadoria de Ensino Médio*. Natal: SUEM/SEEC.
- Silva, T. T. (2001). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2ª Ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Zákia, S. S. & Oliveira, R. P. (2006). *Ensino Médio Noturno: democratização e diversidade*. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB.
- Zákia, S. S. & Oliveira, R. P. (2006). *Ensino médio noturno no Rio Grande do Norte: democratização e diversidade*. Coordenação estadual M. D. Almeida ... [et al.]. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Stenhouse, L. (1981). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

THE INCLUSION OF THE NOCTURNAL SECONDARY SCHOOL WORKING STUDENT: THE EXPERIENCE OF A DIFFERENTIATED CURRICULUM IN THE STATE OF RIO GRANDE DO NORTE/RN, BRAZIL.

ABSTRACT

This paper presents the curricular proposal implemented in the RN-Brasil nocturnal school, focusing on the young public working students. It emerged as an alternative to reduce the high rates of drop outs, evasion and repetition in the night shift, a recurrent problem with strong loss for the working students at this level of education. The research assumes that the nocturnal school can not be thought of as a continuity of the daytime school, since the subjects have diversified characteristics and interests, which demands a school with a pedagogical project respectful to their needs, with regard to the load curricular organization, teaching methodologies and the training process as a whole. This implies designing a differentiated curricular structure, without being a mere repetition of the daytime school. The theoretical support was provided from studies by Kuenzer (2005, 2007), Frigotto and Ramos (2004), Sacristán (2000), Stenhouse (1981), Krawczyk (2000, 2004, 2008), Zákia, Oliveira (2006), Zibas (1999, 2002, 2009), Ramalho Almeida (2010), Carvalho (1998, 2001), Ramalho and Núñez (2004, 2005, 2011), Bormann (2012). The methodology was anchored in a participatory study approach, using statistical data processed through the software named Modalisa 6.0 and content analysis (Bardin, 2010) on opinions issued by members of school teams (teachers and managers) through semi-structured questionnaire. Accession to the proposal was done by 11 schools (2006) that formed the experimental group and its universalization of that to the 208 nocturnal secondary schools or high schools in 2014, it reveals that this was the most expressive experience with the best results achieved by an innovative and differentiated curriculum thought for the working student. The engagement of teachers as protagonists of the proposal revealed that only from them and through them the changes gain expression. Teachers have to be convinced about the needs of changes in their own pedagogical practices in the school space, which is one of the conditions for achieving the goals of education. In the case mentioned in this study, the goal was to achieve the permanence, approval and learning of the working student in a basic school designed for them. This experience reveals to be pioneering, successful and appears as the only policy for the High School in the State of Rio Grande do Norte (RN), in Brazil.

Keywords: Nocturnal secondary school; Curriculum; Working student.