

ENSINO MÉDIO NOTURNO: políticas educacionais e vida cotidiana nas escolas

EVENING HIGH SCHOOL: educational policies and everyday life in schools

Amanda Fernandes de Souza¹

Inês Barbosa de Oliveira²

Resumo: A questão do Ensino Médio no Brasil nunca foi um ponto de acordo entre os diversos atores envolvidos no processo. Isso porque há perspectivas diferentes de compreensão das funções e objetivos desse segmento da educação básica. As reflexões presentes neste texto fazem parte da pesquisa de mestrado finalizada e tem como objetivo produzir conhecimentos sobre o Ensino Médio Noturno (EMN), e contribuir para a discussão acerca de práticas político-pedagógicas e suas relações com as condições de vida e aprendizagem desses estudantes, buscando refletir sobre suas práticas curriculares e uma possível propagação das redes de saberes-fazer voltadas à formação desses estudantes, para assim colaborar para a inclusão social e educacional deles. Uma vez que o EMN não vem sendo contemplado, em suas especificidades, nas discussões da Educação Básica. Buscamos pistas para compreender de que modo, em uma escola estadual noturna, na Zona Norte do município do Rio de Janeiro, são concebidas e concretizadas as práticas curriculares em suas diversas dimensões. E para isso, traremos uma narrativa feita a partir da observação do movimento cotidiano no espaço-tempo pesquisado. De forma a desinvisibilizar tais práticas, e destacar seu potencial criativo e produtor de emancipação social.

Palavras-chave: Ensino médio noturno. Cotidiano escolar. Currículos praticados/pensados. Emancipação social.

Abstract: The issue of secondary education in Brazil has never been a point of agreement between the various actors involved in the process. This is because there are different perspectives for understanding the functions and objectives of this segment of basic education. The reflections present in this text are part of the master's research that is in finished and aims to produce knowledge about Night High School (EMN), and contribute to the discussion about political-pedagogical practices and their relationship with the living and learning conditions of these students, seeking to reflect on their curricular practices and a possible spread of knowledge networks aimed at training these students, to collaborate for their social and educational inclusion. Since the EMN has not been included, in its specificities, in the discussions of Basic Education. We look for clues to understand how, in a state night school, in the North Zone of the city of Rio de Janeiro, curricular practices in their different dimensions are conceived and implemented. And for that, we will bring a narrative made from the observation of the daily movement in the space researched. In order to disinvise such practices, and highlight its creative potential and producer of social emancipation.

Keywords: Evening high school. School life. Curricula practiced thought. Social emancipation.

Resumen: El tema de la educación secundaria en Brasil nunca ha sido un punto de acuerdo entre los distintos actores involucrados en el proceso. Esto se debe a que existen diferentes perspectivas para comprender las funciones y objetivos de este segmento de la educación básica. Las reflexiones presentes en este texto son parte de la investigación del máster finalizado y tienen como objetivo producir conocimiento sobre High School at Night (EMN), y contribuir a la discusión sobre las prácticas político-pedagógicas y su relación con las condiciones de vida y aprendizaje de estos estudiantes, buscando reflexionar sobre sus prácticas curriculares y una posible difusión de redes de conocimiento orientadas a la formación de estos estudiantes, para colaborar por su inclusión social y educativa. Dado que la REM no ha sido incluida, en sus especificidades, en las discusiones de Educación Básica.

¹ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, professora da Secretaria de Estado de Educação e Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: amandasutram@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0220-3341>.

² Doutora em Sciences Et Théories de L'éducation - Université de Sciences Humaines de Strasbourg. Professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professora adjunta do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. E-mail: inesbo2018@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4101-3919>.

Buscamos pistas para entender cómo, en una escuela nocturna estatal, en la Zona Norte de la ciudad de Río de Janeiro, se conciben e implementan prácticas curriculares en sus diversas dimensiones. Y para eso, traeremos una narrativa hecha a partir de la observación del movimiento cotidiano en el espacio investigado. Con el fin de desinvisitar tales prácticas, y resaltar su potencial creativo y productor de emancipación social.

Palabras clave: Escuela secundaria nocturna. Vida escolar. Los currículos practican el pensamiento. Emancipación social.

1 INTRODUÇÃO

O ensino médio no Brasil sofre pela falta de uma identidade definida desde sua origem, porque existem perspectivas distintas de compreensão desta etapa da educação básica, suas funções. Apesar das diversas reformas pelo qual passou, ao longo dos anos, observamos que questões de identidade, função e organização perduram até os dias atuais.

O caso do ensino médio noturno é ainda mais delicado, já que este (EMN) não tem sido contemplado nas discussões, Zibas (2005) já constatava a ausência das particularidades do EMN em documentos oficiais. Entendemos ser necessário se discutir caminhos para o ensino médio noturno, respeitando suas especificidades, pois como mencionam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (BRASIL, 2012), o noturno continua ausente das discussões da Educação Básica. Podemos dizer que quase toda a discussão sobre o ensino médio no Brasil é concebida para o diurno, Zibas (2005) nomeia este processo de “diuturnização” do ensino médio. Embora tenhamos uma demanda considerável de alunos para o ensino médio noturno, pois há um número significativo de jovens que precisam trabalhar durante o dia, estão fora da escola e outros que estão cursando o ensino fundamental fora da idade recomendada e que, por isso, ao concluírem serão destinados ao noturno.

Assim, a partir de dissertação de mestrado recentemente defendida, o que propomos neste artigo é discutir questões envolvendo esses problemas do ensino médio em geral, e do noturno no particular, apresentando parte das reflexões que envolveram os currículos *praticadospendados* (OLIVEIRA, 2016) no cotidiano de uma escola pública no Rio de Janeiro, na qual desenvolvemos a pesquisa de campo da dissertação já referida.

2 SOBRE O ENSINO MÉDIO

Segundo Oliveira (2004), no início do século XX, a educação média tinha inicialmente a finalidade de preparar para a educação superior, era destinada às elites e ofertada de forma limitada. Nos anos 1930, um processo de reformulação da escola média é iniciado para atender às demandas do processo de industrialização instaurado no país. Assim, um novo público, oriundo das camadas populares, passa a frequentar a educação média, gerando novas demandas. No entanto, apesar da aparente democratização, segundo Romanelli (1986) e Zibas (2005), a reforma organiza o sistema educacional das elites, excluindo o ensino profissional, desarticulando-o do secundário. Assim, o que se percebe é a estruturação de um sistema dual: de um lado, o ensino profissionalizante, voltado para a entrada no mercado de trabalho, sem a perspectiva de se chegar ao ensino superior, para os mais pobres; e de outro, o propedêutico, dando acesso ao ensino superior, para as elites. Ou seja, esta expansão do sistema escolar foi feita cedendo a pressões de determinados segmentos sociais privilegiados, abdicando de dar lugar à construção de uma política nacional de educação voltada à população como um todo. Isso fez com que a expansão efetivada não fosse satisfatória para a maior parte da população.

Nos anos 1940, já sob o Estado Novo, novas reformas foram postas em vigor e o ensino secundário passou a se organizar em dois ciclos, da seguinte forma: um ciclo ginásial e um outro, subsequente, dividido em clássico e científico, mantendo a estrutura propedêutica e aristocrática do modelo propedêutico. As classes populares não tinham tempo ou condições financeiras para o ensino secundário, uma vez que precisavam trabalhar de imediato, após o ciclo ginásial. A dualidade iniciada nos anos de 1930, quando do início de uma suposta inclusão, persistia. (ROMANELLI, 1986). Depois da redemocratização do país, no pós-guerra, em 1946 a Assembleia Nacional Constituinte aprovou nova constituição na qual estava prevista a criação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Depois de quinze anos de debates, finalmente, em 1961, foi promulgada a LDB 4024/61 (BRASIL, 1961), a

primeira a organizar a educação nacional, abrangendo seus três níveis.

Com relação à educação de nível médio, a lei delegava aos estados e ao Distrito Federal autonomia para gerir o ensino primário e médio, que permanece estruturado em ginásio, e secundário, com a mesma divisão entre clássico e científico, além dos cursos de nível técnico e a formação de professores para atuação nos ensinos primário e pré-primário. No entanto, pouco após sua aprovação, com o golpe de 64 e a implantação da ditadura militar no país, a implementação da lei pouco consegue trazer mudanças ao sistema. Já nos anos 1970, apoiados por políticas internacionais financiadas pelo Banco Mundial há uma preferência pelo ensino técnico (ZIBAS, 2005). A Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), formalmente uma complementação e modificação da LDB, representou, na prática, uma nova LDB, em virtude das profundas mudanças que operava no sistema educacional brasileiro. Buscando atender a reivindicações das classes médias do país e superar a dicotomização presente na LDB 4024/61 (BRASIL, 1961), que estabelecia dois percursos apartados, um para a profissionalização e outro mais voltado para o acesso ao Ensino Superior, a Lei 5692/71 estabelecia a profissionalização obrigatória no nível médio (renomeado como 2º grau) para todos, proporcionando a todos os concluintes do ensino médio, a possibilidade imediata de uma ocupação. A proposta acabou fracassando pela impossibilidade de transformar toda a rede escolar em propedêutico + profissionalizante, mantendo-se, na realidade, a velha dicotomia, com formação geral frequentemente precária nas escolas profissionalizantes e profissionalização deficiente nas escolas propedêuticas, além do fato de o mercado de trabalho não absorver todos os técnicos formados. Assim, essa obrigatoriedade de profissionalização foi suprimida pela Lei 7044/82 (BRASIL, 1982), sem jamais ter atingido seu objetivo formal, de redução das desigualdades de oportunidades entre as diferentes camadas da sociedade.

Nos anos de 1980 o cenário da educação, segundo Corso e Soares (2014), foi tomado pelo embate em progressistas e conservadores na disputa por espaço na concepção educacional da constituição de 1988 e da LDB.

Na década de 1990, as mudanças na área de educação vieram atreladas a compromissos internacionais que tinham como objetivo adequar novamente a educação às exigências do mercado, agora o internacional, em um cenário de globalização e de recomendações dos organismos chamados de bilaterais, como o Banco Mundial, para a gestão dos sistemas educacionais dos países “em desenvolvimento”. Como em 1946 a nova constituição propunha a elaboração de uma nova LDB, e como antes, os debates foram longos e controversos. Depois de formulada uma proposta com ampla participação democrática, o substitutivo Darcy Ribeiro – que a alterava em seus fundamentos – foi levado ao Senado e aprovado depois de poucas e aligeiradas negociações. Assim, temos a promulgação, em dezembro de 1996, da lei 9394/96 (BRASIL, 1996). Os níveis de ensino são redefinidos e o ensino secundário passa a se chamar Ensino Médio e, juntamente com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (antigo 1º grau), passa a integrar a Educação Básica, sendo entendido como sua etapa final. O ensino médio assume, na Lei, um sentido de formação geral e preparação dos jovens para a vida, o que permite ao ensino médio incorporar, mesmo que só no discurso legal, as populações menos favorecidas, trazendo um novo significado sobre as definições do ensino médio. Complementando a ideia anterior, a compreensão do direito à educação escolar envolvendo a formação cidadã é ampliada, estabelecendo-se também no texto da lei aquilo que preconizava a Constituição cidadã de 1988 (BRASIL, 1988).

Atualmente depois do golpe político-jurídico-parlamentar, em 2016 e diante do resultado da eleição presidencial de 2018, vêm sendo impostas novas políticas educacionais, de caráter elitista e conservador, sustentadas pelo discurso construído de que o ensino anteriormente ofertado não oferece qualidade. A partir daí, ganha corpo a ideia de reformar “para garantir a melhoria do ensino médio”, o que na verdade é uma Reforma que o mutila em diferentes instâncias, e mais uma vez negligencia as especificidades do ensino médio noturno.

Expressas na lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que traz diversas modificações importantes na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), as mudanças fazem um retrocesso à concepção dualista de ensino médio, desta vez por meio do estabelecimento dos percursos formativos, que segregam estudantes que não terão acesso a escolhas e a uma formação geral mais completa, beneficiando, mais uma vez, as classes já favorecidas e precarizando a formação das classes populares.

O dualismo que já havia sido superada com LDB 9394/96 retorna, agravada, agora, pelo fato de esta concepção também estar voltada para uma formação centrada nas necessidades do mercado de trabalho.

Resumindo em poucas palavras, podemos considerar que, desde a década de 1930 até os dias atuais, os interesses do mercado disputam espaço na educação brasileira com a perspectiva de uma formação geral cidadã, ao assumir como finalidade principal a formação de mão de obra. Finalizando esta parte, concluímos que nenhuma das propostas vistas ao longo dos anos conseguiu modificar a tradição do Ensino Médio, que desde sua origem, busca uma identidade própria na definição de suas funções e objetivos. A universalização também é um desafio ainda não atendido.

3 O ENSINO MÉDIO NOTURNO: legislação e vida cotidiana

O ensino noturno inicialmente era voltado para a alfabetização de adultos, ou seja, destinado prioritariamente a trabalhadores sem escolarização anterior. Com o passar do tempo, surge, na década de 1950, a escola de ensino médio noturno para suprir a necessidade de prosseguimento nos estudos para aqueles que não puderam frequentar a escola diurna neste nível. Nas décadas de 1970 e 1980, há uma expansão da rede de escolas médias noturnas e o Estado passa a assegurar o direito de acesso a ela na constituição cidadã de 1988 (BRASIL, 1988). Em seu artigo 208, essa nova Carta Magna reconhece e reforça o compromisso do Estado com a oferta de “ensino regular noturno adequado às condições do educando”, concepção retomada na LDB de 1996 (BRASIL, 1996). Em poucas palavras, essa trajetória traz os modos como foi se organizando o ensino noturno pelo poder público no Brasil. (TOGNI E CARVALHO, 2007).

Atualmente, o público do ensino médio noturno é bastante heterogêneo

no que se refere à faixa etária e características sociais. Esses sujeitos diversos carregam para dentro da escola sua diversidade e, também, as desigualdades entre si e outros grupos sociais, vividas na sociedade. Isto interfere na cultura e na identidade do EMN. Muitas vezes, o aluno do noturno traz o estigma do fracasso escolar tanto por repetência quanto por evasão, do trabalhador necessitado de melhor formação. A questão do trabalho é muito importante para o aluno do ensino médio noturno, pois “é uma escola de alunos de origem trabalhadora”, conforme constata Oliveira (2004, p.168), e esse fato influencia diretamente na relação aluno-escola (OLIVEIRA, 2004).

As políticas educacionais existentes não se destinam diretamente ao ensino médio noturno e seus sujeitos, como já visto. Na realidade, em geral elas são concebidas e compreendidas como sendo destinadas ao ensino diurno e seu público. Para atender melhor a esta modalidade, é preciso olhar, com atenção, para o público que frequenta o ensino médio noturno, suas características e anseios. Trata-se de um público bastante heterogêneo, com múltiplas demandas, diferentes daquelas do diurno. Somente assim poderemos construir políticas específicas e efetivas para esta variante do ensino médio, de modo a viabilizar que, finalmente, consigamos atender de forma satisfatória as necessidades do ensino médio noturno. Apesar desses problemas, na vida cotidiana das escolas, o EMN segue sendo ministrado. Professores e estudantes buscam reduzir os problemas, criando possibilidades de aprendizagem. A pesquisa que deu origem à já citada dissertação, debruçou-se sobre uma experiência escolar para aprender, com as práticas, um pouco do que se cria e se aprende-ensina (OLIVEIRA, 2016) nessa modalidade do Ensino Médio.

Utilizamos na pesquisa a fundamentação teórico-metodológica das pesquisas nos/dos/com os cotidianos (OLIVEIRA; ALVES, 2008; FERRAÇO, 2008; CERTEAU, 1994). Entendemos, como os autores referidos, que esse tipo de pesquisa é necessário, pois é a única que possibilita uma melhor compreensão da realidade vivenciada pelos sujeitos do ensino médio noturno. A pesquisa buscou observar de que modo, em uma escola estadual noturna, na Zona Norte do município do Rio de Janeiro, vinham sendo concebidas e concretizadas as práticas político-

pedagógicas em suas diversas dimensões e como isso eram percebidas por seus sujeitos.

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos nos mostram maneiras de compreensão da realidade diferentes das tradicionais, buscando ir além do pensamento moderno linear e hierarquizado não dá conta de compreender o cotidiano, com sua criatividade, riqueza e dinamismo. Estas pesquisas estudam também as redes de *saberesfazeres* tecidas e compartilhadas pelos praticantes do cotidiano, vistas como possibilidades de apreensão da validade e legitimidade daquilo que foge ao convencional. Assim, permitem refletir sobre os processos de criação cotidiana do conhecimento. (FERRAÇO, 2006; OLIVEIRA; SGARBI, 2008)

Certeau (1994) nos explica que o cotidiano é um espaço de ação e criação, onde ocorre um conjunto de operações singulares de uso das normas, indo além da repetição, pois há no cotidiano uma dimensão inventiva e criadora. Uma dessas operações é de uso, noção fundamental para entendermos o cotidiano como um espaço de criação, pois é nos modos como usam o que lhes é dado para consumo que os praticantes criem e recriem as normas e suas práticas nos cotidianos. Observamos a importância do uso quando mostrado como um “consumo” qualificado, uma vez que ele obedece a outras regras que não as impostas, originando novas maneiras de fazer. O estudo dos usos, no cotidiano das escolas, pode nos dar pistas de como professores e alunos praticantes usam as regras, normas e condições que lhes são postas ou impostas na promoção das aprendizagens escolares em diferentes circunstâncias.

O ato educativo nos estudos dos cotidianos é entendido como um processo dinâmico, de inter-relações e negociações na construção das redes de *saberesfazeres*. Esses estudos assumem a complexidade da realidade (Morin, 1996) social/escolar não perceptíveis por meio de outras metodologias de pesquisa. Investigando o cotidiano, não estudamos apenas os conteúdos escolares, ou a transmissão e aquisição de conhecimento. Outros aspectos da existência cotidiana dos sujeitos da escola são levados em consideração, uma vez que partimos do entendimento de que a escola é um espaço vivo. (OLIVEIRA E SGARBI, 2008).

Entendemos que todos os conhecimentos presentes na escola devem ser levados em consideração, para pensar uma prática curricular viva. Por isso defendemos a importância da noção de currículos *praticadospensados* (OLIVEIRA, 2016) para compreender esses usos. Para a autora os currículos *praticadospensados* são:

Criação cotidiana dos *praticantespensantes* das escolas, produzidas por meio dos usos singulares que fazem das normas e regras que lhes são dadas para consumo, num diálogo permanente entre essas diferentes instâncias, podemos supor que as redes de conhecimentos por eles tecidas dão origem a algumas práticas curriculares emancipatórias e são, também, fruto dos diversos modos de sua inserção social no mundo, inclusive no campo do embate político e ideológico que habita a sociedade e, portanto, as escolas e as políticas curriculares (OLIVEIRA, 2016, p.12).

Assim é importante considerar o potencial criativo e emancipatório dos currículos *praticadospensados*, sua relevância para o estabelecimento de relações mais horizontalizadas entre os sujeitos da escola, e como estes buscam promover a desinvisibilização e multiplicação das práticas cotidianas de caráter ecológico, reconhecendo a interdependência entre diferentes conhecimentos, que por muito tempo foram desperdiçadas por uma visão hegemônica reducionista de conhecimento. Com esse tipo de pesquisa conseguimos, ainda, perceber em que sentido essas criações e esse caráter ecológico permitem o desenvolvimento de práticas emancipatórias, por meio de táticas e usos transgressores das normas, ou seja, para além dos instrumentos de regulação.

Assim, chegamos a escola para pesquisar buscando, através de um “mergulho com todos os sentidos” (ALVES, 2008) no seu cotidiano, por meio de observação participante e de algumas entrevistas, perceber como os acontecimentos, comportamentos e cenários cotidianos do ensino médio noturno da escola se relacionavam, ou não, com o previsto e o normatizado, na criação das redes de *saberesfazeres*

de todos e na criação dos currículos praticados pensados. Sendo a escola também o lócus de atuação da pesquisadora, podemos afirmar que essa foi uma pesquisa sobre a própria prática, com a compreensão de seus limites e possibilidades.

Para esta discussão trouxemos uma das narrativas resultantes da observação participante e das conversas de uma aula de educação física em que ocorreu um torneio entre turmas. Consideramos nosso referencial teórico para atribuir significados possíveis ao que foi narrado e a partir daí, buscamos indícios, minúcias, detalhes relevantes (GINZZBURG, 1989) para a compreensão das práticas cotidianas, sua riqueza e a capacidade criadora dos praticantes pensantes.

TORNEIO ENTRE TURMAS

O professor de Educação Física organizou um torneio de futebol entre todas as turmas da escola. No dia do torneio, não houve aula. Apenas o torneio que serviria como avaliação para a disciplina de Educação Física e, também, para outras que quisessem. Alguns alunos faltaram e outros ficaram pelo pátio conversando, principalmente as meninas. O professor começa dizendo que os alunos demoraram para chegar, o combinado era que chegassem cedo para a organização das equipes. O objetivo é que aproveitassem a claridade proporcionada pelo horário de verão. Pois a quadra, apesar de ampla, coberta e possuir uma pequena arquibancada, é pouco iluminada para aulas noturnas. Ela poderia ser melhor aproveitada até em outras ocasiões, mas nem todos os refletores funcionam. O professor solicitou reparo, mas ainda não foi atendido. De modo geral, as demandas por reparos são constantes, mas não são atendidas na proporção necessária. Há uma demora por parte da secretaria de educação, muitas vezes causada pela burocracia, para atender às solicitações feitas. Na escola noturna compartilhada, esse tempo parece ser ainda maior, pois primeiramente, há um “jogo de empurra” para saber de quem é a responsabilidade pela manutenção. Há, ainda, a falta de investimento do governo estadual na educação que frequentemente não cumpre os percentuais mínimos de investimento previstos em lei. Em reportagem de março de 2018³ temos a notícia que o ministério público entrou com uma ação civil pública para garantir a aplicação do mínimo de 25% dos recursos estaduais para a educação. Esse tipo de dificuldade faz com que o tempo para a solução dos problemas seja maior no EMN, contribuindo para aumentar a precariedade da escola noturna, reforçando uma situação de desprestígio.

Nem todos os alunos queriam jogar futebol, então o professor permitiu que o outro grupo jogasse queimado⁴ no pátio em frente à quadra, aquele tão escuro quanto esta. O grupo do queimado era formado em maior parte pelas meninas e o futebol apenas por meninos. Na escola não há uma equipe feminina de futebol ou meninas que queiram jogar com time misto. Percebemos uma separação de gênero na escolha dos jogos, que pode advir do imaginário social de que futebol seria para os meninos. Mas não podemos afirmar, pois não conversamos com os estudantes a respeito do assunto. Quando o professor permite que os que não querem o futebol joguem um outro jogo, ele busca promover a igualdade de oportunidades de participação nas atividades escolares. Tanto no futebol quanto no queimado o professor permitiu que os alunos que definissem os times e as regras, favorecendo a cooperação e o relacionamento entre os estudantes. No futebol, a partida acabaria quando um dos times fizesse dois gols ou atingisse um tempo de dez minutos, com prorrogação de três minutos, os próprios alunos eram os árbitros.

Ao permitir que os próprios alunos organizem os times e as regras, o professor dá a eles liberdade, responsabilidade e autonomia, trabalhando na formação geral e nos esportes aliados à diversão, contribuindo para uma prática emancipatória nas aulas de Educação Física. Para Carvalho (2013),

³Portal G1 de notícias de 14/03/2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/justica-determina-que-rj-invista-25-da-receita-em-educacao.ghtml> . Acesso em 31 de janeiro de 2019.

⁴Queimado é um jogo esportivo muito usado como brincadeira infantil. O material utilizado é uma bola, de tamanho médio. Cada time fica situado em um campo e um dos jogadores de cada lado deverá ser colocado atrás da linha de fundo do campo adversário. A bola é arremessada ao campo adversário com o objetivo de atingir, “queimar”, algum jogador adversário. O objetivo é eliminar a equipe oposta. "Jogo de Queimada"; *Brasil Escola*. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/jogo-queimada.htm>>. Acesso em 31 de janeiro de 2019.

conteúdo, trabalho e diversão podem fazer parte do processo de aprendizagem, uma vez que desenvolvem a capacidade crítica, o trabalho em grupo e a ludicidade. Nos cotidianos escolares, esses aspectos combinados potencializam não só a interação, como também as aprendizagens. Para a autora, as práticas esportivas quando entendidas como práticas culturais geram experiências de conhecimento.

No calor do jogo os alunos falavam muitos palavrões e discutiam todo o tempo. O professor avisou que se os palavrões ou brigas continuassem o campeonato acabaria ali mesmo. Com a ameaça de finalizar o jogo o professor parecia tentar mostrar que é preciso conviver com respeito ao outro mesmo em situação de discordância, e assim evitar a violência. As brigas cessaram, mas os palavrões eram inevitáveis no calor do jogo. Os times se enfrentaram no sistema de todos contra todos e o vencedor foi o que obteve maior número de vitórias nos confrontos, saindo vencedor o time do terceiro ano, da turma 3002.

No queimado, os alunos optaram pela não competição, só havia dois times e à medida que os jogadores iam se cansando, outros entravam em esquema de revezamento. Logo, todos os alunos jogaram nos dois times em algum momento e não houve time vencedor. Os estudantes priorizaram o jogo e seu desenrolar e não o resultado. O torneio serviu como um momento de interação entre todos os alunos da escola que muitas vezes ficam restritos apenas à própria turma. Ao fim das partidas os alunos foram indo embora.

Os jogos e as brincadeiras de rua trazem para a escola vivências repletas de conhecimento. O modo como os estudantes organizaram o jogo de queimado foi lúdico e inclusivo, privilegiando a diversão e a participação de todos com suas características e habilidades peculiares de uma forma não competitiva, favorecendo a coletividade. Com isso, os estudantes misturaram experiências e saberes de *dentrofora* da escola. Voltando a Carvalho (2013), a autora aponta a importância de reconhecermos que o que o sujeito traz, sua experiência, não pode ser visto como algo menor. É potência, produção de sentido, de saberes, não sendo possível negar tais experiências, histórias e memórias corporais destes sujeitos que, muitas vezes, têm suas histórias apagadas nos seus processos de formação escolar.

A autora (2013) complementa afirmando que o que acontece nas aulas de Educação Física, ainda que em momentos sem um objetivo definido e que frequentemente é desvalorizado, é o cotidiano vivido e precisa ser compreendido como possibilidade de aprendizagem em uma perspectiva emancipatória, podendo contribuir para a diminuição da exclusão social e educacional desses sujeitos.

Percebemos, então, que quando o professor é responsável por criar seus currículos no cotidiano, ele o faz de forma inventiva. Porém, estas criações podem ficar limitadas pela precariedade e falta de infraestrutura como materiais e investimentos, no conservadorismo de algumas gestões e isso transcende a vontade e as possibilidades de criação por professores e estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo nos propomos a discutir algumas questões relevantes para o ensino médio e para o ensino médio noturno. Também defendemos a importância dos currículos **praticadospendados** como criação cotidiana dos sujeitos praticantes da escola.

Com essa narrativa, buscamos mostrar as possibilidades de criação curricular, mesmo em condições precárias e, com isso, dar sustentação à nossa compreensão do cotidiano escolar como espaço de criação curricular que, mesmo inscrito naquilo que normas, circunstâncias e condições locais permitem, transcendem sempre a simples reprodução ou aplicação de políticas educacionais ou modelos curriculares.

Com relação ao ensino médio, entendemos que apesar de todas as reformas pelas quais passou, esta etapa da educação básica ainda não construiu um consenso a respeito de sua finalidade e de resolver questões como acesso, permanência, identidade e currículo.

No caso do EMN, percebemos nessa e em outras iniciativas observadas na pesquisa e narradas na dissertação (SOUZA, 2020), modos inventados cotidianamente por professores e estudantes de enfrentar as dificuldades que essa modalidade enfrenta, tanto em virtude dos baixos investimentos governamentais quanto em função da negligência percebida no estudo das políticas educacionais historicamente definidas no Brasil.

Nos juntamos aqui a Stephen Ball (2016), quando este afirma, com base em pesquisa, que as políticas educacionais não são implementadas, são encenadas pelos sujeitos dos cotidianos, de acordo com as possibilidades e especificidades locais.

E é precisamente nessas possibilidades de encenação que vemos serem *praticadospendados*, como na atividade narrada acima, currículos de caráter emancipatório, seja porque promovem atividades coletivas e solidárias, porque respeitam e valorizam os conhecimentos e a cultura de origem dos alunos ou porque levam a aprendizagens formadoras para além da transmissão de conteúdos formais.

REFERÊNCIAS:

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.) *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas - sobre redes de saberes*. 3º ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

BALL, Stephen. *Como as escolas fazem as políticas*. Ponta Grossa-PR: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1961.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 7044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: 18 de outubro de 1982.

_____. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Parecer CEB/CNE nº5/2011*. Resolução nº2 de 30 de janeiro de 2012, publicado no D.O.U. de 24/1/2012, Seção 1, Pág.10.

_____. Lei nº 13415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera a lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Em: www2.camara.leg.br/ acesso em: 29/11/17.

CARVALHO, Rosa Malena. Educação Física na educação de jovens e adultos. *Revista Lugares de Educação [RLE]*, Bandeiras. PB, v.3, n.5, p.37-49. Jan.-jun. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle> acesso em: 24/11/2019.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano I: as artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORSO, Ângela M. e SOARES, Solange Toldo. O ensino médio no Brasil: dos desafios históricos às novas diretrizes curriculares nacionais. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2085-o.pdf

EZPELETA, Justa. e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. 2ºed. São Paulo: Cortez Editora, 1989. 93p.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera. In OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP&A, 2008. p.101-118

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos da escola e a complexidade de seus saberesfazeres: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwirges. (orgs.). *Cotidiano e diferentes saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. P. 151-180

GINSZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Cia. das Letras 1989.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

OLIVEIRA, Dalila. A recente expansão da educação básica no Brasil e suas consequências para o ensino médio noturno. In FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. (orgs.). *Ensino Médio: ciência cultura e trabalho*. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004, p. 157-180.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda(org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP&A, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.9, n. esp., p.162-184, out. 2008 – ISSN: 1676-2592. Disponível em: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/articloe/viewFile/1050/1065>. Acesso em: 25/03/2018.

_____, Inês Barbosa. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR. Disponível em: http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0104-40602007000100007&pid=S010440602007000100007&pdf_path=er/n29/o7.pdf&lang=pt Acesso em: 28/08/2017.

_____; SGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano e educação*. Belo Horizonte. Autêntica editora, 2008.

_____, Inês Barbosa. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2016. 136 p.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1986. 8 ed.

TOGNI, Ana Cecília. e CARVALHO, Marie Jane Soares. A escola noturna de ensino médio no Brasil. *Revista Iberoamericana de educación*, nº 44, 2007, p.61-76. Disponível em: www.rieoli.org/rie44a04.htm. acesso em: 07/09/2017.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005.

Recebido em: 15/08/2020

Revisões recebidas em: 24/09/2020

Aceito em: 24/09/2020

Publicado em: 09/11/2020