

DOSSIÊ “A Educação profissional e o Ensino Médio:
Olhares retrospectivos, circunspectivos e prospectivos”

ENSINO MÉDIO NOTURNO: agruras e desafios

Night High School: sorrows and challenges

Escuela Secundaria nocturna: penurias y desafíos

Bruno Gawryszewski 

Nathalia Nery 

Gisele Andrade 

RESUMO

O presente texto trata do ensino médio noturno e tem como objetivo debater, de forma cotejada, tanto aspectos históricos e estruturais que o caracterizam, como as agruras e desafios dessa etapa de escolarização. O referencial teórico que norteou a construção do artigo foram legislações que regem a educação no Brasil e autores que abordam uma interpretação crítica acerca do tema em questão. A metodologia foi a revisão bibliográfica e documentos jurídicos, assim como a realização de uma pesquisa empírica exploratória, que aplicou questionários e realizou grupo de discussão com estudantes do primeiro ano do ensino médio noturno em uma escola pública no Rio de Janeiro. A conclusão é que o ensino médio noturno ainda tem uma presença marcante na educação brasileira e que os estudantes, apesar dos desafios e contratempos enfrentados, almejam melhorar a sua condição de vida através da conclusão de seus estudos.

Palavras-chave: Ensino médio; Ensino noturno; Estudantes; Trabalho e educação.

ABSTRACT

This paper aims to discuss both historical and structural aspects that characterize night high school, as well as its drawbacks and challenges. The theoretical framework that guided this paper were laws that govern education aspects in Brazil and authors who adopt a critical approach of the theme. The methodology is a literary review and the study of legal documents. It has further made empirical research, used questionnaires and held a discussion group with students of the first year of night high school at a public school in the city of Rio de Janeiro. The conclusion is that night high school remains in evidence in Brazilian education and its students aim to improve their living conditions through the completion of their studies.

Keywords: High school; Night school; Students; Labor and education.

RESUMEN

El presente texto trata de la escuela secundaria nocturna y pretende discutir, de forma cotejada, tanto los aspectos históricos y estructurales que la caracterizan, como las penurias y desafíos de esta etapa de la escolarización. El marco teórico que orientó la construcción del artículo fueron las leyes que rigen la educación en Brasil y autores que abordan una interpretación crítica del tema en cuestión. La metodología fue una revisión bibliográfica y de documentos legales, así como una investigación empírica exploratoria, que aplicó cuestionarios y realizó un grupo de discusión con estudiantes del primer año de secundaria en la noche en una escuela pública de Río de Janeiro. La conclusión es que la escuela secundaria nocturna todavía tiene una fuerte presencia en la educación brasileña y que los estudiantes, con sus reveses, buscan mejorar sus condiciones de vida completando sus estudios.

Palabras clave: Escuela secundaria; Enseñanza nocturna; Estudiantes; Trabajo y educación.

Introdução

Dentre tantas mudanças propostas e diagnósticos acerca da educação brasileira, talvez o ensino médio seja a “bola da vez” no que tange à etapa de escolarização com maior repercussão nos últimos anos. Situado entre o ensino fundamental e a educação superior, o ensino médio é assiduamente alvo de questionamento sobre a sua finalidade e princípio pedagógico.

Como etapa de escolarização que se situa ao final da adolescência, não é difícil encontrar sua defesa como a porta de entrada ao mundo do trabalho através de uma formação profissional (ou não) ou também meramente como etapa intermediária para o posterior ingresso à educação superior. Essas compreensões, a nosso ver vulgares, pois reduzem a ritos muito pragmáticos, não expressam uma formulação acerca do princípio pedagógico dessa etapa de escolarização.

No entanto, concordando ou não, os sistemas de educação se defrontam com desafios nada fáceis de resolver, como o fato da dificuldade em formular um projeto pedagógico comum ao ensino médio, pois atendem tanto aos egressos do ensino fundamental que concluem na idade esperada e que tem como expectativa o ingresso na educação superior, mas que podem (ou não) vislumbrar nessa etapa de escolarização a sua profissionalização em nível médio, bem como têm de lidar com um quantitativo significativo de jovens e adultos que retornam à escola ou estão defasados em relação à idade esperada para cursarem o ensino médio.

Justificado por uma aparente falta de materialidade na formação dos jovens, o ensino médio tem sido contumaz objeto de programas, projetos e legislações nas últimas três décadas. Primeiramente, é preciso registrar que a educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos é fruto da Emenda Constitucional nº 59/2009 há pouco mais de 10 anos (BRASIL, 2009). Ou seja, até então, embora com todo avanço na abrangência de direitos em que é possível se referir à Constituição Federal de 1988, naquele momento histórico apenas o ensino fundamental, tinha assegurado a sua obrigatoriedade, com “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1988). Posteriormente, a extensão da escolaridade obrigatória e gratuita foi regulamentada por meio da Lei nº 12.796/2013, que inseriu alterações no artigo quarto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), citando explicitamente o ensino médio como

parte da educação básica, bem como o acesso público e gratuito a todos que não o concluíram (assim como o ensino fundamental) na chamada idade própria (BRASIL, 2013).

O ensino médio, entre as etapas obrigatórias da educação básica, é aquele que apresenta a menor taxa líquida de matrícula. Em 2021, foram registradas 7,7 milhões de matrículas, mas em relação ao número de jovens de 15 a 17 anos que cursam a etapa de escolarização esperada dessa faixa etária, o montante é de 74,5%. Embora esse quantitativo proporcional tenha avançado 11% desde 2012, significa que a educação no Estado brasileiro está 10% inferior à meta estipulada pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024) para alcançar 85% até o fim de sua vigência (BRASIL, 2022).

No entanto, em meio a tanto esforço dispendido em torno de expandir o acesso ao processo de escolarização, bem como em materializar um ensino médio que expresse com mais materialidade a finalidade formativa a qual deveria cumprir, um detalhe ainda reside e não parece estar sendo fácil de lidar até o tempo presente: o ensino médio noturno. Esse detalhe, nada de pequeno tem. Considerando dados de 2020 do Censo Escolar, atesta-se que o ensino médio noturno (incluindo regular, formação de professores, técnico e educação de jovens e adultos) abrangia 2.171.411 matrículas, correspondente a 25,5% das matrículas nessa etapa de escolarização (SANTOS, 2021).

Voltado principalmente para os estudantes-trabalhadores, o ensino médio noturno, ao mesmo tempo que assume papel importante na garantia de acesso à educação, traz em si também os desafios históricos próprios da etapa de escolarização. A presença em si desses estudantes-trabalhadores¹, a evasão, a distorção idade-série e taxas de reprovação acima da média são especificidades que caracterizam o ensino médio noturno brasileiro, a partir, tanto de fatores internos (mais ligados ao cotidiano escolar, à relação juventude-escola, professor-estudante, à rotina escolar) quanto de fatores externos - condições econômicas e de escolaridade das famílias, o valor atribuído à educação pelas famílias, a prioridade ao trabalho, uso de drogas ilícitas, localização da escola, dinâmicas familiares, entre outros (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017).

¹ Cerca de 60% dos estudantes no turno noturno trabalham mais de duas horas diárias, segundo sistematização de dados por Santos (2021).

Portanto, considerando que o ensino médio noturno ocupa um espaço subalterno ou até como incômodo obrigatório a estar presente na política pública educacional, pretendemos com o presente artigo refletir acerca do lugar que este tem ocupado no contexto histórico de oferta da educação no Brasil, bem como nas ações do tempo presente. Cotejado ao panorama dessa etapa de escolarização, traremos a público resultados parciais de uma pesquisa em andamento, que procurou dialogar diretamente com estudantes matriculados no ensino médio noturno acerca de suas percepções e expectativas acerca de processos ocorridos na escola e fora dela.

Um panorama acerca do ensino médio noturno

A realização de cursos noturnos no Brasil tem poucos registros, mas que atestam sua existência em iniciativas esparsas pelas províncias imperiais brasileiras ainda no século XIX, sob a forma de um pagamento de gratificação aos professores. Contudo, entre as dificuldades para sua realização, fatores como a evasão escolar e a falta de apoio mais robusto por parte do poder público já se faziam presentes (ALAFRA, 1994).

Com o passar do século XX, a demanda pelo ensino médio noturno, a fim de garantir maior grau de escolarização aos estudantes-trabalhadores, foi se tornando mais robusta, sobretudo pela maior exigência escolar por parte das empresas para que os trabalhadores ascendessem aos postos de trabalho mais elevados, sobretudo impulsionado pelo chamado “milagre econômico brasileiro”, no final dos anos 1960 (RODRIGUES, 1995). A procura pelo maior grau de escolarização no turno noturno não pode ser ignorada pela Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988) e foi inserida na Constituição Federal a garantia de acesso à escola noturna. Desde sua versão original, promulgada em 1988, consta a redação no artigo 208 “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: inciso VI - oferta de ensino noturno regular adequada às condições do educando” (BRASIL, 1988), redação que é igualmente contemplada na LDB, em seu artigo 4º, inciso VI (BRASIL, 1996).

Posteriormente, o crescimento do ensino médio, em que se destacava o turno noturno, não passou em branco no Plano Nacional de Educação correspondente ao decênio 2001-2010, ao ser destacado na seção de *objetivos e metas* no sentido de:

15. Adotar medidas para ampliar a oferta diurna e manter a oferta noturna, suficiente para garantir o atendimento dos alunos que trabalham.

16. Proceder, em dois anos, a uma revisão da organização didático-pedagógica e administrativa do ensino noturno, de forma a adequá-lo às necessidades do aluno-trabalhador, sem prejuízo da qualidade do ensino (BRASIL, 2001).

Mais recentemente, pode-se ainda destacar: 1) a Resolução de CNE/CEB nº 2/2012, que outrora regia as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e previa no artigo 14, inciso IV, que o ensino médio noturno deveria ser adequado às condições de trabalhadores, sem prejuízo de carga horária ou esvaziamento de projeto político-pedagógico, considerando organização curricular e metodologia de ensino própria (BRASIL, 2012); 2) o Plano Nacional de Educação 2014-2024, em sua estratégia 3.11, que observa que a oferta e a distribuição territorial das escolas de ensino médio nos turnos diurno e noturno devem atender a toda a demanda, não ignorando necessidades específicas dos estudantes (BRASIL, 2014).

Portanto, pode-se considerar que a oferta escolar no turno noturno, embora não seja protagonista, teve alguma relevância no que tange à sua menção nas legislações e, principalmente, na própria expansão do ensino médio brasileiro. De acordo com Rodrigues (1995, p. 65), citando uma reportagem da *Folha de São Paulo* em 1991, “os cursos noturnos em todo o país já respondiam por 58% das matrículas do 2º grau”. Há de se registrar que, segundo o Censo Escolar da Educação Básica, em 1995, o ensino médio dispunha de 5,3 milhões de estudantes, dos quais 3,1 milhões estavam matriculados à noite; dez anos após, o ensino médio quase dobrou de volume, atingindo 9,1 milhões de matrículas em 2005, sendo que cerca de 4 milhões perfaziam matrículas noturnas (INEP, 1996; INEP, 2006).

É patente que o quantitativo de estudantes matriculados no ensino médio noturno tem declinado a partir do final da década de 2000. Conforme exposto na introdução do texto, atualmente cerca de 25% dos estudantes que estão nessa etapa de escolarização (incluindo regular, formação de professores, técnico e educação de jovens e adultos) estudam à noite. Essa redução quantitativa em termos absoluto se deu, em particular, por conta das matrículas do ensino médio regular, que, segundo levantamento por Santos (2021), caíram de 3,3 milhões em 2007

para 1,2 milhão em 2020. Embora em menor proporção, alerta o autor, a educação de jovens e adultos perdeu em números absolutos de matrículas, descendo de 1,3 milhão em 2007 para 877 mil em 2020 (SANTOS, 2021).

Outro aspecto significativo que envolve o ensino médio brasileiro é que esta etapa de escolarização, desde 2017 tem passado por um processo de reordenamento, desencadeado pela Lei nº 13.415/2017 e pela instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de toda a educação básica. A justificativa empregada é que o ensino médio deveria atender às expectativas dos estudantes, bem como à demanda do *mercado de trabalho* – um eufemismo para falar do empresariado e setores dominantes de modo geral, que aspiravam por outras bases para a formação da força de trabalho da juventude brasileira.

O governo Michel Temer, pouco depois do afastamento definitivo da então presidente Dilma Rousseff, instituiu, primeiramente, por Medida Provisória, depois na forma da Lei nº 13.415/2017, o que veio a ser conhecido como a reforma do ensino médio (REM). Para os defensores da REM, em sua maioria empresários e prepostos das grandes fundações privadas educacionais, funcionários de organismos internacionais e dirigentes executivos do setor público, as grandes novidades estariam na flexibilização do currículo em itinerários formativos, na ampliação da carga horária de 800 para 1.000 horas e na ampliação da oferta de ensino técnico na matriz curricular², que seriam medidas que promoveriam a educação sintonizada com as necessidades do mundo contemporâneo (BRASIL, 2016).

No caso específico do ensino médio noturno, a lei é deveras sucinta, resumindo-se a afirmar que “Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º” (BRASIL, 2017). No entanto, há que se questionar quais as reais condições dos estudantes brasileiros. Para justificar o abandono escolar, os propositores da REM alegaram que a escola é “desinteressante” (BRASIL, 2016). Para chegar a essa conclusão, o quanto consideraram a realidade complexa, composta sobretudo por um público diverso de

² Diante da enormidade de fontes que poderíamos citar, sugerimos a leitura do documento “Exposição de Motivos” da Medida Provisória nº 746/2016 (que embasou a discussão e aprovação da Lei nº 13.415/2017 no Congresso Nacional), citado no respectivo parágrafo.

estudantes-trabalhadores, jovens adultos, idosos, mulheres com duplas/triplas jornadas de deveres e que esses estudantes, em sua maioria, contribuem para o sustento de sua casa, dentre outras obrigações?

A Lei nº 13.415/2017 prevê que haja uma Formação Geral Básica que abranja no máximo 1.800 horas e que estejam organizadas em torno das competências e habilidades previstas na BNCC (BRASIL, 2017), com as 1.200 horas restantes, em caso do ensino médio regular ou, no mínimo, 2.400 horas, em caso de ser tempo integral da carga horária, os chamados itinerários formativos, que são arranjos curriculares baseados em áreas de conhecimento ou no que está denominado como formação técnica e profissional. Segundo a previsão legal, o estudante poderá escolher o restante de sua carga horária no ensino médio, a fim de supostamente cursar o itinerário que mais lhe interessar, desde que disponível pela escola/sistema de educação. Não é novidade, mas vale reiterar a crítica de que a indisponibilidade da oferta plena do que seja educação básica poderá acarretar restrição ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Dentre as inovações trazidas pela reforma, podemos citar o Projeto de Vida. Os defensores da REM afirmam que esse componente curricular é considerado transversal e busca estimular o estudante a encontrar significados na sua trajetória escolar com foco em suas múltiplas dimensões. A prioridade à mobilização de componentes de sua vida particular, por meio de competências vem sendo embasada numa proposta de “superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento” e no “estímulo à sua aplicação na vida real” (BRASIL, 2018). Laval (2019) observa que esse pragmatismo está presente nas reformas neoliberais na educação que ocorreram em várias partes do mundo, recuperando certos temas da *escola nova* e os ressignificando a partir de uma perspectiva que associa escolas a empresas privadas. Nesse contexto, os saberes disciplinares são vistos como secundários, pois:

Não se trata mais de possibilitar o acesso dos alunos aos saberes, mas de partir do que lhes interessa em função do meio em que vivem, de suas condições de vida, de seus desejos e destinos profissionais. Daí a predominância dos ‘projetos’, das ‘atividades’ e dos ‘temas transversais’ articulados ao ambiente próximo da escola, e o saber construído por ‘integração dos conhecimentos

provenientes do meio em que estão inseridos' (LAVAL, 2019, p.293).

Considerando a perda de relevância do conhecimento historicamente construído, ressaltamos que o tempo presente nos parece apontar para um processo de desescolarização, o que é reforçado com a ampliação da possibilidade da Educação a Distância. A atualização das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), por meio da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, prevê a possibilidade da oferta de 30% da carga horária para o ensino médio noturno e até 80% para a Educação de Jovens e Adultos, tanto considerando a formação geral quanto os itinerários, “[...] desde que haja suporte tecnológico — digital ou não — e pedagógico apropriado” (BRASIL, 2018b). A legislação não garante os aparatos, especialmente tecnológicos, para prover tal modalidade de ensino, assim como não o faz em relação à formação e jornada de trabalho docente remunerada para esse fim.

No que tange à preparação para o mundo do trabalho, tanto as DCNEM (2018) quanto as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2021) dispõem de que o itinerário de formação técnica e profissional possibilita tanto a habilitação técnica em nível médio quanto cursos de qualificação profissional. Apesar de prever as duas possibilidades, os sistemas estaduais de educação têm direcionado os maiores esforços para a execução de cursos de qualificação profissional, para fins de trabalhos simples e que representem menor custo de execução.

Essa brevíssima recapitulação de marcos históricos na oferta do ensino médio noturno traz a perspectiva de como as legislações buscam responder às expectativas definidas pela sociedade em seu respectivo tempo histórico, contemplando o direito positivo à educação, mas também (e sobretudo) como um mecanismo de reprodução das condições materiais dos indivíduos. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a expansão da oferta de matrículas através da escola pública possibilitou que um maior quantitativo dos filhos da classe trabalhadora passasse a acessar a essa etapa da escolarização básica, também entendemos que a REM reitera o lugar subalternizado já ocupado pelos estudantes-trabalhadores do ensino médio noturno, desconsiderando a perspectiva de universalização da educação básica e de busca por uma qualidade social referenciada no domínio do conhecimento.

Breves apontamentos sobre o ensino médio na SEEduc-RJ

Embora não seja propósito do presente artigo resgatar toda organização política e programas executados pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEduc-RJ), salientamos que, ao menos desde 2007, há uma amplíssima gama de ações executadas pela Secretaria em âmbito estadual, que procuraram conformar uma racionalidade pedagógica, inspirada nos preceitos do gerencialismo de políticas públicas, e que também investiu em difundir distintos arranjos curriculares para o ensino médio. Geralmente por meio de acordos com entes privados, o discurso hegemônico tem sido o de prover uma educação de *qualidade* e que esteja sintonizado com o que apregoa como *educação do século XXI*, geralmente associado a uma ideia de ensino em tempo integral e com componentes curriculares que desenvolvam habilidades e competências. Por isso, tem sido corriqueira a contratação de serviços junto a entidades do Sistema S³ (SENAI, SENAC, SEBRAE, entre outras), ao Instituto Ayrton Senna, a Fundação Roberto Marinho e tantas outras, que ocupariam uma parte significativa dessa página⁴.

No que diz respeito ao ensino médio noturno, segundo dados disponibilizados pela própria SEEduc-RJ, em 2021 a rede de escolas estaduais públicas fluminense tinha cerca de 725 mil matrículas, das quais 196.616 (22,1%) são do turno noturno. Embora não esteja discriminado pelo turno, vale trazer que em torno 417 mil matrículas são do ensino médio regular; quase 25 mil matrículas em educação profissional, 20 mil matrículas da formação de professores em nível médio e 63 mil pela educação de jovens e adultos (RIO DE JANEIRO, 2021).

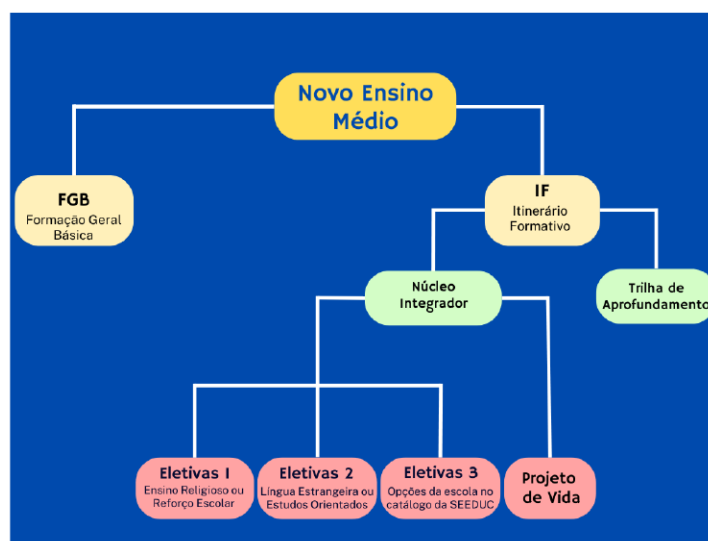
Assim como o contexto nacional já apresentado, a rede estadual fluminense também está implementando as novas configurações para o

3 Sistema S é uma denominação a respeito do conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que, além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); Serviço Social de Aprendizagem do Transporte (Senat); Serviço Social de Transporte (Sest) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas (Sebrae).

4 Sobre o tema mencionado, sugerimos como uma referência bem atualizada no momento de escrita do artigo, a tese de doutorado de Natália Pereira (2023).

ensino médio como um todo, a partir da Lei nº 13.415/2017. Tais mudanças passaram a vigorar oficialmente em 2022, embora diversas escolas já contivessem as *inovações curriculares* previstas pela lei federal. No ensino médio regular, existe a Formação Geral Básica, conforme previsto pela BNCC, e o Itinerário Formativo, que é composto por um núcleo integrador de três disciplinas eletivas e mais Projeto de Vida, totalizando 240 horas anuais. Além destas, existem as trilhas de aprofundamento, que ganham carga horária a partir do segundo ano (480h) e ainda maior no terceiro (720h) e são oferecidas a partir de uma área de conhecimento da BNCC, da combinação de mais de uma área ou da ênfase na formação técnica e profissional. Já no caso da EJA, esta será organizada em quatro módulos semestrais, adequando-se à organização por áreas de conhecimentos e itinerários formativos, com duração de 420 a 440 horas anuais, sendo que as trilhas de aprofundamento são introduzidas a partir do terceiro módulo.

Figura 1 – Organização curricular do ensino médio na SEEDuc-RJ, a partir de 2022



Fonte: SEEDuc-RJ, [site novoensinomedio.educacao.rj.gov.br](http://site.novoensinomedio.educacao.rj.gov.br)

Pela limitação do espaço que temos não há possibilidade de reproduzir os quadros com as matrizes curriculares do ensino médio regular e da EJA, mas, de modo geral, para inserir os componentes mais *inovadores*, todas as disciplinas perderam carga horária. No caso do ensino médio regular, as disciplinas mais afetadas foram Sociologia e Filosofia, que passaram a estar limitadas a um ano letivo, enquanto Biologia, Química, Física, História e Geografia passaram a ser ofertadas

em dois anos letivos, ao invés dos três anteriores, a fim de que Projeto de Vida, Estudos Orientados e as demais eletivas sejam ofertadas nos três anos letivos, adicionado das trilhas de aprofundamento que ganham peso equivalente a Língua Portuguesa e Matemática. No que diz respeito à EJA, há também uma redução significativa da carga horária das disciplinas da BNCC, para a introdução das eletivas e de Projeto de Vida.

A pesquisa de campo

A discussão e os resultados aqui apresentados são frutos de uma pesquisa em desenvolvimento acerca da implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do Rio de Janeiro, iniciada em 2022 e com previsão de duração até 2025. Os resultados aqui expostos se referem a uma etapa da pesquisa que foi submetido e aprovado por um comitê de ética em pesquisa na Plataforma Brasil através do parecer nº 5.487.812, uma vez que acarreta interação direta com seres humanos. Conforme estabelecido e pactuado com os sujeitos entrevistados, foi garantido o seu anonimato, bem como a da instituição de ensino que nos recebeu, bastando-se destacar de que é uma escola pertencente à rede de escolas coordenadas pela SEEduc-RJ.

Os procedimentos metodológicos realizados nas escolas foram a observação dos espaços e distribuição dos tempos de escolarização, entrevistas com equipe gestora, professores e estudantes, sendo que, no caso dos últimos, a abordagem com estes foi precedida de uma primeira aproximação por meio de um questionário. No caso do presente texto, destacaremos exclusivamente o contato com estudantes de primeiro ano do ensino médio noturno, tanto do ensino médio regular quanto matriculados na educação de jovens e adultos (EJA) de uma escola da rede pública.

A escola em questão se localiza na Zona Norte carioca, em um bairro que, embora até seja bem servido de transporte público e conte o prestígio de uma tradicional instituição de ensino federal, é uma espécie de corredor de passagem para bairros mais populosos e valorizados dessa região geográfica da cidade. O bairro apresenta uma estagnação econômica, no sentido de contar com apenas pequenos comércios e serviços, muitos imóveis degradados na fachada e recorrentemente com

notícias de conflitos entre grupos criminosos armados que disputam o controle de territórios das principais favelas.

A escola está situada ao final de uma rua transversal à principal rua que corta o bairro. Trata-se de uma construção de três décadas, visto que é um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP)⁵, e se localiza no que poderíamos denominar como entrada da favela. Pode-se considerar que a escola apresenta um bom estado de conservação predial, tem salas e corredores amplos e acessibilidade satisfatória (como é característico dos CIEPs). No entanto, foi possível perceber uma mudança na escola em relação à primeira visita, quando nos apresentamos à direção, que foi a separação das salas administrativas ao restante da escola através da instalação de uma grade até o teto com porta trancada por cadeado. A alegação da direção foi que alguns dias antes da segunda visita tinha ocorrido uma invasão à escola, em que foram furtados diversos equipamentos de informática, dificultando o trabalho da rotina administrativa da escola.

O questionário

Com relação aos instrumentos de pesquisa aplicados aos estudantes, primeiramente foi realizada uma visita com objetivo de resposta a um questionário. Ao final desse questionário, solicitava-se o preenchimento de uma declaração de interesse para participar de um grupo de discussão, no formato de uma roda de conversa, a ser realizado na própria escola em dia combinado com a direção e com os próprios estudantes.

Este solicitava informações sobre sua própria caracterização pessoal (idade, gênero, cor/raça, residência), caracterização familiar (escolarização e ocupação laboral dos progenitores) e caracterização econômica (renda familiar e/ou pessoal, ocupação laboral, experiências anteriores). Posteriormente, foram indagados sobre questões em caráter dissertativo relativas ao ensino médio (o que conhecem sobre o *Novo Ensino Médio*, o que percebem de diferenças em relação ao ensino

5 Os CIEPs foi um projeto educacional idealizado e executado durante os dois mandatos do governo estadual de Leonel Brizola (1983-1986; 1991-1994), idealizado e comandado por Darcy Ribeiro, que oferecia escola em tempo integral, incluindo atividades artísticas e culturais e assistência à saúde e que tem fácil identificação das características arquitetônicas muito marcantes do que foi projetado por Oscar Niemeyer.

fundamental), sobre a dinâmica escolar (como avaliam as condições da escola, os sentidos de ir à escola, o porquê de optarem pelo ensino noturno) e sobre planos que extrapolem a vida escolar. Posteriormente, seria realizado o grupo de discussão, com um roteiro a ser formulado a partir das respostas dos estudantes, mas que, em alguma medida, já tínhamos a expectativa de abordar temas como trabalho, família e projetos de vida em sua relação com o processo de escolarização.

No entanto, a própria dinâmica escolar obrigou a uma mudança de planos. Primeiramente, devido ao baixo quórum de pessoas presentes. A direção informou que havia cerca de 15 pessoas matriculadas no 1º ano do ensino médio regular e 10 pessoas no 1º ano da EJA, então estimou a necessidade de 12 questionários (o que seria apenas 50% das pessoas matriculadas) e inclusive sugeriu que a visita ocorresse em uma terça ou quinta-feira porque teria mais chance de ter um maior quantitativo, devido ao fato de “não ter jogo do Flamengo” (normalmente às quartas-feiras). Ao chegar à escola no dia e horário marcado, havia apenas sete estudantes, juntando as duas turmas. Foi notório que os estudantes estranharam a presença de pessoa alheia à escola querendo saber informações sobre eles, sobretudo pela justificativa de “fazer uma pesquisa”.

Não pretendemos fazer uma caracterização extenuante dos participantes, mas, os sete estudantes participantes que responderam ao questionário, em sua maioria são jovens de 16 a 18 anos (apenas duas pessoas com mais de 20 anos); seis pessoas autodeclaradas pretas ou pardas; quatro mulheres-cis e três homens-cis; duas pessoas com pelo menos um filho; a maioria mora em residência com a presença de pelo menos três pessoas, sendo uma delas a mãe; os genitores supostamente com ensino médio em funções de trabalhos simples na pirâmide social; e a maioria declarou ser trabalhador (a) ou com experiência pregressa em funções de estágio/jovem aprendiz, balconista, pedreiro/pintor, babá, garçomete desde o início da adolescência com renda média inferior a um salário mínimo (R\$ 1.212,00, em valores de 2022).

No que tange às respostas dissertativas do questionário, a maioria declarou que não está informada sobre a nova organização curricular proposta na REM, que é justamente o argumento que as propagandas oficiais mais se apoiam para justificarem a implementação das mudanças. Quando perguntados sobre o que mais lhes agradava e o que mais lhes desagradava no ensino médio, nenhum deles fez alguma associação ao

ensino médio enquanto uma etapa de escolarização, mas sim fatores intrínsecos à dinâmica escolar. No caso de questões que agradam, foram mencionados a presença de ar-condicionado nas salas, a alimentação servida na escola ou a cordialidade da funcionária de apoio pedagógico (costumeiramente chamada de inspetora escolar); no caso de fatores desagradáveis, a desavença com pessoas da gestão e a falta de rigidez no cumprimento de regras pelos próprios estudantes.

A maioria dos estudantes compreende que a escola tem boas condições estruturais no edifício, com algumas críticas à conservação da higiene nos banheiros. Dois estudantes declararam que não há presença de professor de Sociologia, mas a maioria não identificou falta de docentes ou não responderam.

Quando indagados sobre os motivos que o levam a ir à escola, unanimemente, embora com formas diferentes de resposta, a tônica das respostas está em torno de obter um trabalho que possa proporcionar uma renda melhor, que foi também o núcleo do conjunto de respostas a respeito dos seus projetos de vida após a conclusão do ensino médio. Duas pessoas citaram nominalmente a intenção de cursar uma graduação e uma citou a expectativa de seguir carreira militar.

Por fim, em relação aos questionários, quase unanimemente os estudantes declararam terem optado pelo ensino noturno por motivos de horário de trabalho. A única resposta que não declarou literalmente associação ao trabalho foi a de um participante que alegou que “porque a escola mudou” (nesse caso, porque ele foi transferido para o turno noturno, por motivo de apreensão na ocorrência de um crime).

O grupo de discussão

Passados alguns dias, entramos em contato com a direção e decidimos marcar uma data para ir à escola exclusivamente com a intenção de conversar com os estudantes. No entanto, chegando na escola, deparamo-nos com a situação de que apenas dois estudantes que haviam participado do questionário estavam presentes. Todos os demais, juntando as turmas do ensino médio regular e da EJA, eram outras pessoas. Ainda assim, decidimos manter a conversa, o que, em nossa avaliação, não acarretou prejuízo para o desenvolvimento da pesquisa.

Reunimos um grupo de seis alunos do ensino noturno, jovens negros entre 16 e 18 anos. Conforme já havia ocorrido nas respostas dos questionários, os estudantes ignoravam qualquer informação referente à reforma do ensino médio, então a conversa foi integralmente direcionada a questões do cotidiano e da relação com a escola. Decidimos em não fazer qualquer marcador que pudesse vincular a quem se refere cada resposta, a fim de preservar ao máximo possível o anonimato dos participantes.

Ouvimos histórias de vida bem parecidas; em geral, marcadas por violência, abandono, exclusão e ausência de direitos. Estudantes-trabalhadores, que em sua maioria não tem na sua estrutura familiar exemplos de pessoas bem-sucedidas financeiramente ou com referência intelectual, em que o trabalho se fez necessário desde o início da adolescência. Pode-se perceber isso na fala de uma estudante, que relata que sua mãe só pôde estudar até a 4ª série e, apesar de não morar mais com ela, devido ao relacionamento ruim com seu padrasto, sua mãe a apoia nos estudos e ambas acreditam que a única maneira de mudar de vida é através da escola. Ao comparar os estímulos para a escolarização entre os filhos de camadas médias e da classe trabalhadora mais pauperizada brasileira, Souza (2017) constata que desde muito cedo, o primeiro grupo é estimulado através de jogos, leituras feitas por seus progenitores, familiaridades com outros idiomas, enquanto entre os mais pauperizados, geralmente incide ao contrário.

Mesmo quando a família é construída com o pai e a mãe juntos, o que é minoria nas famílias pobres, e os pais insistem na via escolar como saída para a pobreza, esse estímulo é ambíguo. A criança percebe que a escola pouco fez para mudar o destino de seus pais, por que ela iria ajudar a mudar o seu? (SOUZA, 2017, p. 97).

Considerando a importância da família na vida dos alunos, as relações instáveis parecem causar prejuízo em todos os âmbitos de sua vida, inclusive na escolar. Dentre tantos conflitos familiares citados na conversa com os estudantes, destacaram-se a violência doméstica sofrida pelas mulheres e seus filhos, a falta de recurso financeiro, ausência paterna e ainda o envolvimento com o tráfico de drogas.

Foi notório que há uma zona tênue entre a legalidade e a ilegalidade que paira sobre os rapazes. Ao ser perguntado sobre momentos de lazer, enquanto as estudantes expuseram que não tem muitos momentos de

não-trabalho, os estudantes riram entre si, dizendo expressões como “deixa pra lá”, “melhor não saber”, sugerindo algum tipo de conduta ilegal ou não bem aceita socialmente. Já em relação sobre o exercício de algum trabalho, um estudante não se considera trabalhador, mas deu a entender nas entrelinhas que estava vinculado a algum tipo de ação criminosa, enquanto outro relatou que o momento de trabalho era importante “pra que ele não fizesse merda”. Esses dois estudantes relataram que ficaram um tempo sem frequentar a escola pois haviam sido apreendidos por tráfico de drogas, repetindo a trajetória de suas figuras paternas, sendo que um ainda conta que sequer lembra de seu pai, pois o mesmo, já estava preso há muito tempo. A partir dos seus retornos à escola, cumprindo medida socioeducativa, ambos que, até então, estudavam no turno diurno, quando retornaram à escola, foram conduzidos para o ensino noturno com a justificativa de que o ensino noturno seria melhor para o “caso” deles.

Os estudantes narraram por diversas vezes no decorrer da conversa, o quanto se sentiam incomodados com determinadas situações, como o fato de ter espaços na escola trancados, por exemplo, a biblioteca. Um estudante faz uma comparação com o turno da manhã, ele diz que:

no turno da manhã você tem hora para entrar e hora para sair, o porteiro está lá para receber os alunos e fechar os portões assim que o sinal tocar. Já no turno da noite é mais solto, a porta está sempre aberta, ninguém te espera entrar e só tem o sinal para entrada e não para saída. É como se você não fizesse diferença [...] é tudo muito bagunçado, cada um faz o que quer.

Diante desse cenário, somos levados a perceber que existe uma diferença de acesso e qualidade nas propostas pedagógicas numa mesma escola, cristalizando e num mesmo segmento, que há uma diferença de olhar para os alunos do diurno em relação aos alunos do noturno. “Coordenadores pedagógicos e diretores que julgam o ensino noturno como uma perda de tempo, restringindo o acesso a materiais, equipamentos e espaços específicos da escola” (HADDAD, 2002, p.26). Embora saibamos que a evasão escolar no ensino noturno em geral seja uma marca desde sempre na educação brasileira, essa diferença entre os turnos contribui para a decisão de jovens e adultos que muitas vezes buscam na escola uma verdadeira formação humana e um ambiente de acolhimento e isso lhes é negado.

Concomitante ao fato de que progressivamente foi sendo expandido a parcelas da classe trabalhadora até então formalmente excluídas do acesso à escola, e em particular, ao ensino médio, é possível verificar a manutenção da desigualdade no próprio processo de expansão do alcance da escola, sem desconsiderar o fato de que ainda há um contingente da população que não acessa a escola. Mészáros (2018) vai dizer que, a escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. O autor aponta que o deslocamento do processo de exclusão educacional se dá mais não apenas no acesso à escola, mas também dentro das instituições de educação formal (MÉSZÁROS, 2008).

Ainda no que tange às diferenças entre os turnos escolares, Togni e Carvalho (2007) entendem que, ao longo do tempo, o ensino médio noturno tem sido conduzido como uma cópia do que se faz no período diurno e, por isso, não tem uma identidade própria, pois não se consideram suas características peculiares que o distinguem, sob o propósito de ofertar educação a esse segmento populacional como, por exemplo, o turno triplo de trabalho diário dos professores, as longas e, muitas vezes, extenuantes jornadas de trabalho dos estudantes e o próprio currículo que não leva em consideração esses sujeitos e suas histórias de vida.

Quando perguntados sobre seu projeto de vida, o que pretendiam fazer após a conclusão do ensino médio, o discurso girava em torno da ideia de: “Eu quero ter uma vida melhor e ajudar a minha mãe”. A maioria dos alunos expressaram sua vontade de fazer um curso de graduação e foi mencionado por alguns em seguir a carreira militar. Sobre o desejo de prosseguir nos estudos, uma fala chamou a atenção quando o estudante disse que: “Gostaria de ser arquiteto, mas sou burro”. Nesse sentido, Jessé de Souza vai dizer que “Em um contexto social de tamanha violência, que segue sem qualquer mudança expressiva até hoje, não é possível, salvo raras exceções, a construção de seres humanos com autoestima e com autoconfiança.” (SOUZA, 2017, p.100)

Não se pode perder de vista o perfil médio do estudante do ensino noturno, jovens em busca de independência ou de um ambiente mais atrativo, alunos com mais idade, trabalhadores, idosos ou mulheres com afazeres domésticos. Marx e Engels (2007) vão dizer que os seres humanos precisam comer, beber, de moradia, roupas e demais objetos

que os amparem em sua sobrevivência e na satisfação de suas necessidades. Para a classe trabalhadora, no capitalismo, essas necessidades são atreladas à obtenção de uma renda através da venda de sua força de trabalho, o que os faz vislumbrar que, sendo trabalhadores mais qualificados, possam melhorar sua inserção nas relações de produção, ainda que em uma condição de exploração.

Por fim, conclui-se que, na história brasileira, o baixo acesso ao sistema educacional se configura como um sistema que se reproduz por meio de gerações de indivíduos em elevados patamares de desigualdade social e baixa capacidade de mobilidade social.

Considerações Finais

Por meio do texto apresentado, pudemos mostrar que a oferta do ensino médio noturno não só é uma característica presente desde a constituição da escola no Brasil, mas como permanece uma alternativa indispensável para milhões de brasileiros concluírem os estudos na educação básica. Ainda que seus números proporcionais ao ensino diurno estejam diminuindo ao longo das décadas, a oferta noturna precisa ser entendida como parte integrante da política pública em educação garantindo qualidade social equivalente, dentro das vicissitudes que a distinguem do turno diurno.

Não há dúvidas de que os desafios para a educação no Brasil como um todo são imensos e, ainda maior, quando se refere a um público majoritariamente trabalhador e que enfrenta maiores dificuldade para prosseguir seus estudos. Reduzi-los meramente a um problema de introdução de *metodologias inovadoras* ou como um *currículo obsoleto*, em parte como apregoa os defensores da reforma do ensino médio, não nos parece que contribua muito, pois invariavelmente a culpa desse processo termina por ser desabada sobre os ombros dos profissionais da educação ou dos próprios estudantes.

Em sentido contrário a essa vulgarização acerca da formulação sobre o ensino médio, do ponto de vista de sua identidade formativa, mencionamos a potência do trabalho como princípio educativo, pois se é através do trabalho que os seres humanos produzem sua própria existência, o processo educativo, igualmente desenvolvido pelos seres humanos, não pode estar apartada das dimensões ontológica e histórica do trabalho, mas proporcionando o acesso ao saber objetivo produzido

historicamente e, como finalidade própria do ensino médio, “é preciso explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino) como ciência, potência espiritual, converte-se em potência material no processo de produção” (SAVIANI, 1986, p. 14).

Por fim, tomamos emprestada a reflexão de Rodrigues (1995) quando este autor formula que o que deveria ocupar o centro dos debates no ensino noturno não são planos miraculosos ou bugigangas pedagógicas a serem empregadas para resolver os problemas da educação, mas sim

[...] as possibilidades de se vir a estabelecer, a partir das atuais relações estruturais entre educação e produção, novas relações sociais e educativas no interior da sociedade, cujo princípio de unidade entre concepção e execução, teoria e prática, saber e fazer, venha a tornar desnecessária a existência de uma esfera separada da produção e identificada com o trabalho intelectual como a escola convencional. (RODRIGUES, 1995, p.69)

Nessa direção, um caminho desejado a ser explorado para maior desenvolvimento acerca das reflexões e propostas para o ensino médio noturno é a dinamização de mais espaços em que os estudantes possam se expressar e contribuir para uma política pública mais significativa.

REFERÊNCIAS

ALAFRA, Leila de Alvarenga. O ensino médio noturno e a sociedade brasileira: expansão e organização pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 75, n. 1779/180/181, p. 89-117, jan./dez. 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Capítulo III, Seção I, Da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso: 3 fev.2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso: 3 fev.2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso: 3 fev.2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 [...] dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prover a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos... Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso: 3 fev.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>. Acesso: 3 fev.2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394 [...] para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html> Acesso: 3 fev.2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF, 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.html Acesso: 3 fev.2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Exposição de Motivos. Brasília, DF, 2016, 23 set. 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso: 3 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso: 3 fev.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso: 3 fev.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos-sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816> Acesso: 3 fev.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 25 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos [...] e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília,

DF, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos-sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816> Acesso: 3 fev.2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022.

HADDAD, Sérgio. Introdução. In: HADDAD, Sérgio (coordenador). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: Ministério da Educação, 2002, p. 9-19.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 1995**. Brasília: Inep, 1996. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso: 3 fev.2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2005**. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso: 3 fev.2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PEREIRA, Natália Silva. A reforma do ensino médio no estado do Rio de Janeiro (2017-2022): a formação dos jovens em fragmentos. 2023. **Tese (Doutorado em Educação)**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do ensino médio e as reformas empresariais na educação. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 62, e23197, p. 1-20, jul./set. 2022.

RIO DE JANEIRO (Estado). SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Plano de implementação Novo Ensino Médio**. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2021.

RODRIGUES, Eduardo Magrone. Ensino noturno de 2º grau: o fracasso da escola ou a escola do fracasso. **Educação e Realidade**, v.20, nº1, p. 49-72, jan./jun. 1995.

SANTOS, Robson. O ensino médio noturno e o acesso à educação básica: uma análise a partir do PNE. **Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília: Inep, v. 5, p. 43-69, 2021.

SAVIANI, Dermeval. O nó do ensino de 2º grau. **Bimestre - Revista do 2o grau**, ano 1, n.1, p. 13-15, out., 1986. (Entrevista).

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v.8, n.1, p.35-48, jan./jun.2017.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Ensino Médio noturno: democratização e diversidade. **Educar em Revista**, n. 31, pp. 53-72, 2008.

TOGNI, Ana Cecília; CARVALHO, Maria Jane Soares. A escola noturna de ensino médio no Brasil. **Revista Iberoamericana de educación**, n. 44, p. 61-76, 2007.

Submissão em: 03 mar. 2023.

Aceite em: 30 jun. 2023.

i Bruno Gawryszewski

Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui Mestrado e Doutorado em Educação (UFRJ), sendo graduado em Educação Física e Pedagogia. Integra o Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX/UFRJ) e coordena o projeto de pesquisa 'O Novo Ensino Médio como "janela de oportunidade" na formação da força de trabalho no Brasil' e o "Seminário Políticas Educacionais do Tempo Presente".

E-mail: brunogawry@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3879273506660211>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7974-1711>

ii Nathalia Nery

Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Integra o Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX/UFRJ).

E-mail: nerfnathalia@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0143288983095587>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8757-3658>

iii **Gisele Andrade**, UFRJ, SME Petrópolis, SME Duque de Caxias.

Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora na Secretaria Municipal de Petrópolis e orientadora educacional da Secretaria Municipal Educação de Duque de Caxias. Integra o Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX/UFRJ).

E-mail: giseleandradefigueira@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6741648075532969>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1594-8238>