

**Carlos Alberto Vasconcelos**



Universidade Federal de Sergipe (UFS)  
[geopedagogia@yahoo.com.br](mailto:geopedagogia@yahoo.com.br)

**Natalie Batista Oliveira**



Universidade Federal de Sergipe (UFS)  
[natalieoliveira12@gmail.com](mailto:natalieoliveira12@gmail.com)

# ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NOTURNA: O ALUNO COMO PROTAGONISTA DO APRENDIZADO

## RESUMO

O propósito deste estudo, com fundamentação qualitativa e enfoque descritivo, foi sugerir estratégias que evidenciem os alunos do turno noturno, em posição ativa no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando os professores no enfrentamento aos desafios vivenciados nessa realidade escolar. Os dados foram coletados através do método observacional, em uma escola no município de São Cristóvão (SE), no contexto de um estágio curricular, entre os anos de 2017 e 2018. Foram observados/as, jovens de uma turma do 1º ano do ensino médio regular noturno. O estudo possibilitou a caracterização dos participantes e a descrição de situações de ensino.

**Palavras-chave:** Metodologias ativas. Ensino noturno. Estudante-trabalhador.

## TEACHING STRATEGIES FOR EVENING BASIC EDUCATION: THE STUDENT AS A PROTAGONIST OF LEARNING

## ABSTRACT

The aim of the study, with a qualitative basis and a descriptive focus, was to suggest strategies that show night shift students in an active position in the teaching-learning process, helping teachers to face the challenges experienced in this school reality. Data were collected through the observational method, in a school in the city of São Cristóvão (SE), in the context of a curricular internship, between 2017 and 2018. Young people from a 1st year of regular night high school were observed. The study allowed the characterization of the participants and the description of teaching situations.

**Keywords:** Active methodologies. Evening education. Student-worker.

**Submetido em:** 19/04/2021

**Aceito em:** 20/09/2021

**Publicado em:** 29/09/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEspp247-266>



## 1 INTRODUÇÃO

A educação noturna surgiu como meio de possibilitar o acesso ao ensino para jovens trabalhadores e pessoas que estavam a retomar seus estudos, sendo essa modalidade, da qual especificaremos o médio noturno, conduzida de forma a reproduzir a educação dos demais turnos, caracterizada, portanto, pela ausência de identidade própria (TOGNI; CARVALHO, 2007), uma vez que não se consideram suas particularidades.

Os autores Sousa e Oliveira (2008) realizaram um estudo amplo, no qual entrevistaram por meio de questionários, cerca de 10 mil pessoas, em todas as regiões do país, tendo como sujeitos, alunos/as, professores/as, coordenadores/as e diretores/as de escolas que ofertavam o ensino noturno, visando clarificar alternativas interventivas que subsidiassem a formulação e implementação de políticas educacionais. Os relatos de alguns entrevistados/as apontam para a fragilidade do vínculo escolar nesse cenário, que culmina em redução das exigências demandadas pela escola, com o intento de assegurar a permanência dos alunos, evitando a ocorrência da evasão escolar.

O/A estudante noturno apresenta características distintivas em relação aos alunos/as dos demais turnos. Destacam-se, nesse contexto, a trajetória escolar de cada indivíduo e a subdivisão das atividades desenvolvidas pelos estudantes, que podem ter a escola como prioritária, e quanto a isso nos referimos aos/as alunos/as que conseguem apenas estudar e àqueles que precisam conciliar trabalho e aprendizagem escolar (SOUSA; OLIVEIRA, 2008).

O trabalho juvenil está atrelado às camadas populares e destaca a imprescindibilidade de reformulação das políticas públicas que resguardem e atendam as demandas da juventude no quadro descrito. Assim, é premente colocar em discussão os privilégios que tanto segregam a população. São pouquíssimos os estudantes que conseguem terminar a educação básica sem a necessidade de trabalho para complementação da renda familiar (RAITZ; PETERS, 2008).

O ensino noturno emerge de um projeto de sociedade desigual, de uma educação direcionada à formação das elites (GATTI, 2002) e que, na contemporaneidade, ainda nega condições de ensino e aprendizagem adequadas à oferta de uma educação de qualidade para todos/as, sustentando as imposições do capitalismo sobre os processos educativos de modo a assegurar a exploração do trabalhador (SANTOS, 2011).

Santos (2011) destaca que foi somente a partir da década de 60 que a relação entre educação e economia passou a ser objeto de estudo e começou-se a analisar as condições socioeconômicas dos estudantes. A autora revela a necessidade de nos

debruçarmos sobre o ensino noturno a partir da perspectiva do materialismo histórico. Gatti (2002), ao analisar o processo avaliativo no Brasil, ratifica que as discussões sobre a temática do fracasso escolar afluíram na década de 70. Antes, “o fato de se eliminarem alunos das escolas, especialmente os de baixa renda, pelo insucesso ininterrupto, não era questionado” (GATTI, 2002, p. 18).

Comumente se imprime à educação noturna a ideia de que os/as estudantes são desinteressados/as, que estão sempre cansados/as e frequentemente vêm de ensinamentos anteriores defasados, o que dificulta a sua progressão, seja em relação à educação básica seja a respeito da ascensão ao ensino superior (TOGNI; CARVALHO, 2007). A permanência ou não desses/as estudantes em sala não decorre apenas de sua trajetória no trabalho, pois eles recebem influência direta dos contextos familiares em que estão inseridos, o que, somado a outros fatores, reverbera em suas ações e representações sociais (GARCIA, 2003).

A necessidade de melhorias na estrutura do ensino noturno é ressaltada por diversos autores, como Raitz e Petters (2008); Sousa e Oliveira (2008); Santos (2011); e Simões e Andreis (2019). Simões e Andreis (2019) destacam que, mesmo com as mudanças e discussões que acompanham a reforma do ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não se imprimem ações suficientes para sanar os dilemas que caracterizam a educação noturna. E frisam que a tentativa de integração de um currículo formativo flexível pode acarretar a minimização de questões igualmente relevantes, como a valorização de professores/as.

Os índices de reprovação, evasão e abandono escolar podem ser tomados pelas instituições de ensino como indicadores de sucesso ou fracasso dos/as alunos/as e estão relacionados a fatores intrínsecos e extrínsecos à escola (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017). Somando-se aos fatores descritos até aqui, cabe ressaltar também a conotação atribuída aos/as professores/as nesse quadro, que enfrentam a culpabilização pelo desempenho escolar dos estudantes. Tais profissionais encaram, frequentemente, o ensino noturno como terceiro turno de trabalho e deambulam por um percurso marcado pelas más condições estruturais de trabalho, que culminam em sua desvalorização profissional (SANTOS, 2011).

Para além do ensino noturno, a necessidade de mudanças nas estruturas educativas de organização curricular, pedagógica e estrutural é cada vez mais notória, pois os avanços sociais demandam uma escola que considere as competências cognitivas dos sujeitos e que integre o espaço-tempo fomentado pelas tecnologias (MORÁN, 2015).

Com tantos desafios descritos, como poderia o/a professor/a transpor essas dificuldades, ou ainda, quais estratégias poderiam ser utilizadas para enfrentar as lacunas existentes? Mediante esses questionamentos, o trabalho objetivou propor alternativas metodológicas que visem melhorias no processo de ensino e aprendizagem da educação básica noturna.

## 1.1 O que dizem os documentos oficiais sobre o ensino noturno

Três documentos organizam e direcionam as estruturas educativas no Brasil. A Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que designa as habilidades e competências que devem ser adquiridas pelos estudantes (BRASIL, 2018).

É possível verificar que o ensino básico noturno é pautado de forma breve na LDB, que institui em seu Título III - Do Direito à Educação e do dever de estudar:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; [...] VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola [...] (BRASIL, 1996).

A nova reforma do ensino médio segue sendo alvo de críticas por diversos autores, tendo sido até mesmo denominada por alguns como verdadeiro retrocesso político por apresentar atenuada distorção entre o que anuncia e o que verdadeiramente propõe (NEIRA, 2017). Sobre a educação básica, a Lei dispõe, na Sessão IV- Do Ensino Médio:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber [...]. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996).

É fato que as modificações implementadas não são claras quando se trata do ensino básico noturno. Os documentos oficiais não consideram as particularidades e demandas existentes nas instituições que recebem os alunos nesse turno. Silva (2018)

salienta o viés regulador que margeia os objetivos e competências levantados no texto da BNCC. Destaca também que a padronização engendrada na exigência de competências pode acarretar a ampliação das desigualdades educacionais e que uma reforma realizada de modo extraescolar, sem a participação de quem vivencia efetivamente a realidade educacional, está limitada desde o princípio (SILVA, 2018).

## 1.2 Outras pesquisas no contexto de ensino noturno no Brasil

Destacaremos de forma breve, nesta seção, algumas pesquisas que propõem ações interventivas ao ensino noturno ou que contextualizam as situações de ensino em alguns estados do país. Cabe ressaltar que há um predomínio das pesquisas correlatas ao ensino noturno nas regiões Sul e Sudeste (SILVA, 2018).

Para o enfrentamento da impossibilidade de utilização dos laboratórios de informática, pela manutenção dos equipamentos ou ausência de técnicos, realidade vivenciada em muitas escolas do país, Bernardes (2015) considerou como recurso o uso pedagógico dos celulares para o ensino de física. A pesquisa foi realizada em uma escola no estado do Rio de Janeiro, com alunos do 3º ano do ensino médio noturno. Priorizando temáticas transversais que atendessem e promovessem as habilidades e competências do currículo mínimo referente ao assunto Eletromagnetismo, os/as alunos/as foram orientados a realizar pesquisas na plataforma de buscas Google. A autora observou aspectos positivos durante a realização da atividade proposta, listando a participação, concentração, questionamentos e curiosidades dos estudantes.

O trabalho de Gomes e outros (2013) traz uma proposta de unidade didática para ensinar Biologia em uma turma do médio noturno. A pesquisa resultou de atividades desenvolvidas por licenciandos/as de um curso de Ciências Biológicas durante o estágio curricular. Alguns dos desafios já notabilizado por nós, neste artigo, foram observados pelos autores, que, a partir do diálogo com os alunos do ensino médio, adotaram estratégias a serem implementadas em seus planos de aula.

Um estudo de caso foi realizado por Santos (2013), em escolas públicas da Rede Estadual de Sergipe. Na pesquisa, destaca-se a crise incidente no ensino noturno entre os anos de 2006 à 2010 e analisam-se as razões para tal ocorrência. Definindo como problemática a evasão escolar, o autor denuncia a falta de políticas estaduais no combate à situação ressaltada.

Queiroz (2019) idealizou uma proposta de estudo que dinamizasse o ensino médio noturno em uma escola no município de Vitória, no Espírito Santo. Partiu da sensibilização dos/as professores/as de Sociologia que lecionavam na escola sobre a necessidade de mudanças no quadro de ensino, no sentido de construção de um trabalho pedagógico interventivo. Iniciou com a caracterização diagnóstica dos/as alunos/as e professores/as, seguindo para a etapa de sensibilização, que possuía três fases preparativas à execução da proposta, nas quais os/as professores/as comprometidos pesquisaram e discutiram temas pertinentes à implementação. Os/As alunos/as participaram de todo o processo, que incentivava o exercício da cidadania e a tomada de decisões, abrindo espaços de diálogo ao estudante do noturno.

## 2 METODOLOGIA

O trabalho, com fundamentação qualitativa, trata-se de um estudo de campo realizado em duas etapas. Conforme Gil (2002), o estudo de campo permite investigar as relações, características e interações entre os componentes de determinado grupo social. Admitindo como grupo os alunos/as do ensino noturno, utilizamos de forma técnica e indutiva, o método observacional, um procedimento importante para a construção das ciências sociais (GIL, 2008).

A coleta de dados, que compreende a primeira etapa da pesquisa, foi realizada por meio da observação participante artificial, pois houve integração da pesquisadora no decorrer das aulas, com a finalidade investigativa. O trabalho apresenta reflexões que despontaram no contexto da disciplina de Estágio Obrigatório IV, da Universidade Federal de Sergipe, e explicita dados relativos à fase de observação que antecedeu o período de regência em uma escola estadual, no município de São Cristóvão (SE). Sobre os meios que possibilitam um diálogo mais efetivo entre as instituições de ensino, encontra-se o estágio curricular, que marca um lugar de transição de aluno/a para professor/ra, ensejando a aplicação das teorias estudadas e encerrando práticas direcionadas a cada contexto, além de se configurar imperioso à construção e desenvolvimento das identidades profissionais (ROSA; WEIGERT; SOUZA, 2012).

Os/As participantes da pesquisa compreendem uma turma composta por 49 estudantes, predominantemente mista, com alunos/as de idades entre 16 e 21 anos. Os dados foram registrados por escrito em caderno de bordo e organizados conforme as categorias sugeridas por Lofland (1971): atos; atividades; significados; participação;

relacionamentos; situações. No período de três meses, que iniciou em dezembro 2017 e se estendeu até fevereiro de 2018, uma turma de 1º ano do ensino médio regular noturno foi observada, todas às sextas-feiras, às 19h, em aulas da disciplina de Biologia, em disciplinas variadas e em outras atividades escolares, incluindo os sábados letivos.

As observações carregavam como eixo central a necessidade de caracterizar e traçar o perfil do alunado noturno. A segunda etapa corresponde a fase de análise e interpretação dos dados, por meio da qual foi possível relacionar as características dos/as estudantes às dificuldades do ensino para o planejamento e posterior elaboração dos planos de aula.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Não obstante ao que se encontra na literatura, os fatores que limitam os avanços no ensino noturno não se modificaram de forma extravagante nas últimas décadas, o que denota a importância de compreensão quanto a sua especificidade. Tais características ficaram perceptíveis durante as observações e se relacionam de forma intrínseca. No Quadro 1, estão dispostos os três pontos centrais desse estudo: características dos/as alunos/as; dificuldades encontradas e estratégias de ensino que podem ser utilizadas para minimizar e ou modificar os cenários verificados.

**Quadro 1: Diagnóstico das observações na escola**

<b>Características</b>	<b>Dificuldades</b>	<b>Estratégias</b>
Jovens	Motivação	Metodologias ativas
Desmotivação e dispersão	Frequência	Atividades em sala
Trabalhadores	Pontualidade	Modelos Didáticos e mídias
Repetentes	Redução da hora-aula	Reconfiguração das carteiras

Fonte: Autoria própria

### 3.1 Características dos/as alunos/as e dificuldades apresentadas

Tanto os/as alunos/as que integravam a turma analisada de forma mais próxima, quanto os/as demais estudantes que constituíam o quadro noturno da instituição compunham-se de um público jovem. Nesse ponto, é possível examinar caracteres distintivos de outras pesquisas, que atribuíam como um marcador da educação noturna o adulto que retomava os estudos.

Silva (2000) constatou em uma escola de Minas Gerais que os/as alunos/as do noturno se caracterizam por serem predominante um público juvenil, dada a existência de poucos adultos em tal grupo, o que corrobora os nossos achados na escola de Sergipe, sugerindo que essa é mais uma forma de caracterizar os estudantes desse turno na atualidade. O fato destes jovens ocuparem o estrato escolar noturno decorre das relações sociais, da contínua hegemonia capitalista, das imposições diretas e indiretas do mercado produtivo sobre as nossas formas de ser e estar em comunidade. Diz respeito a sensação de pertencimento a determinado grupo, a roupas, aparelhos eletrônicos, utilização de espaços de convivência, mas, também arrolam as desigualdades e vulnerabilidades sociais.

Desmotivação e dispersão foram outras características examinadas, embora esses aspectos não sejam somente atribuídos ao ensino noturno. Professores/as que lecionam nos demais turnos queixam-se da falta de motivação dos/as alunos/as. Pensar em motivação requer que nos questionemos sobre por que os/as alunos/as estudam, e isso envolve os sentidos que os/as estudantes atribuem a essa ação, como afirma Charlot (2014). O autor prefere utilizar o termo mobilização em detrimento a motivação, que é interior ao sujeito. O que o professor/a realiza em sala é um ato de mobilização, de incentivo e, portanto, exterior ao/a aluno/a.

Durante as observações, os/as estudantes não demonstravam interesse pelas atividades e sempre reclamavam quando precisavam fazer algo. Além de não cumprirem os prazos estabelecidos para a entrega dos trabalhos, as atividades só eram feitas mediante recompensas, por mais simplórias que fossem. A questão das atividades demandava, em certos momentos, uma postura mais rígida por parte do/da docente. Essa falta de interesse pode estar ligada, conforme Silva (2018) salienta, ao fato do/da estudante acreditar que o ensino noturno é mais flexível e que oportuniza maiores chances de aprovação. Então, ao ingressar com este pensamento, inicia-se uma trajetória pautada pela desmotivação e pormenorização dos deveres estudantis.



Mobilizar esses jovens consiste em um grande desafio, no entanto, a desmotivação não é uma via única, pois os/as professores/as também estão inseridos num contexto de desvalorização profissional e sobrecarga de atividades. É neste sentido que coadunamos com Gouvêa (2006), por entender que é impossível aos/as professores/as dissociar as dimensões política, técnica, profissional e humana. Assim, torna-se difícil que tais docentes se preocupem em instituir práticas transformadoras; dotadas de significados, quando também estão preocupados com a própria subsistência.

Dos nomes que preenchem o diário escolar (49 estudantes), 24 alunos no máximo frequentavam as aulas. O número mínimo de alunos/as foi observado em 22 de dezembro de 2017: apenas 6 estudantes compareceram à aula. Entretanto, nos dias de provas, todos os/as alunos/as estavam presentes. Cabe ressaltar que, se todos os/as estudantes frequentassem as aulas, seria um número elevado para os/as professores/as que lecionam nessas turmas.

Os/As jovens inseridos nessa unidade de ensino e que eram participantes deste estudo desempenhavam, durante o dia, alguma atividade, remunerada ou não. Uns relataram cuidar dos afazeres domésticos ou de parentes, outros, mencionaram trabalhar com a carteira assinada em regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e como jovens aprendizes. Tal situação, assemelha-se a pesquisa que investigou as percepções e interesses culturais de estudantes em uma escola estadual no Paraná entre os anos de 2018 e 2019 na qual Hagemeyer e Fonseca (2020) constataram que a metade dos/as alunos/as entrevistados/as trabalhavam para própria subsistência ou a de sua família, implicando em superposição das realidades e consequente prejuízos as atividades escolares, quando somados ao “distanciamento dos professores em relação aos processos sociais e culturais vividos pelos estudantes, o aligeiramento dos conteúdos curriculares e a rotinização de aulas e atividades no período noturno” (HAGEMEYER; FONSECA, 2020, p. 50).

O fator trabalho é a quarta característica analisada no perfil dos estudantes e carrega consigo duas das principais dificuldades da educação básica noturna. A primeira delas é a pontualidade. As aulas tinham início às 19 horas, porém os alunos só começavam a chegar entre 19h20 min e 19h40 min, o que dificultava todo o planejamento pedagógico realizado pelos docentes. As aulas passaram a dar lugar a trabalhos que tinham como função substituí-las e não somente agregar-se ao processo de ensino-aprendizagem. No entanto, esses trabalhos não eram bem recebidos.

A outra dificuldade se apresentava em consonância com a primeira. A frequência desses alunos/as era baixa. Eles mencionavam que faltavam às aulas por terem chegado

tarde do trabalho. As primeiras e as últimas aulas da noite eram sempre prejudicadas nesse percurso. Se chegavam atrasados, optavam por não entrar na sala, ou iam embora mais cedo, alegando cansaço. Podemos entender estas ações como micro processos que em constância e aliadas a outros fatores, culminam na evasão escolar, que é “historicamente, uma realidade do sistema educacional Brasileiro” (TEMP; COUTINHO, 2020, p.3).

A relação existente entre os/as alunos/as do noturno e a coordenação pedagógica diferia da apresentada nos outros turnos. Havia um abrandamento de certas questões escolares, reforçando o que foi escrito por Sousa e Oliveira (2008). Os autores argumentam que a equipe escolar tende a ser menos exigente quanto às práticas de ensino, como forma de manutenção do vínculo escolar dos “trabalhadores- estudantes”.

Contudo, a permissividade observada em relação aos horários de aula extremamente reduzidos, acarreta problemáticas sérias. Esses/as alunos/as acabam por perder mediações e atividades de caráter essencialista ao processo de aquisição dos conhecimentos, inclusive, conceitos básicos indispensáveis à compreensão de assuntos posteriores. Também recai sobre o fato o distanciamento entre os saberes acumulados e sistematizados e a não consideração dos contextos socioculturais para a elaboração das atividades realizadas neste turno, levando os/as estudantes a “não conseguir relacionar os conteúdos de ensino com os saberes concebidos e valorizados no dia a dia de suas relações sociais e no ambiente de trabalho” (SILVA, 2019 p. 78).

Muitos estudantes eram repetentes, porém não havia, por parte deles/as, uma preocupação evidente quanto à participação nas aulas ou no fazer das atividades propostas. Para Sousa e Oliveira (2008), o fato de o aluno estar retomando os estudos após abandono ou dando continuidade a ele, mesmo com reprovações anteriores, tem reflexo na interação e organização do trabalho escolar.

Há que se observar que, algumas vezes, as propostas escolares tendem a se conformar às suposições sobre o destino dos alunos após o Ensino Médio. Nesse sentido, alerta-se para o risco de que o destino profissional ou acadêmico do aluno, presumido pelo professor e equipe escolar, seja tomado como um critério para a organização da escola ou sua organização curricular, limitando escolhas futuras (SOUSA; OLIVEIRA, 2008, p. 56).

Muitas vezes, o que a escola tende a ofertar para estes alunos/as não ultrapassa as disciplinas engessadas, centra-se em um projeto-político-pedagógico construindo de forma não coletiva e reproduz as relações capitalistas (MARCASSA; DALMAGRO, 2021). São muitos os desafios e os fatores que incorrem sobre a educação noturna e perpassam ainda a superação das práticas tradicionais de ensino.

### 3.2 Algumas Estratégias de Ensino

Para o enfrentamento de algumas das situações relacionadas ao perfil dos/as estudantes da educação noturna da escola de São Cristóvão, a utilização de metodologias de ensino diferenciadas pode conferir um excelente indutor de mudanças em vários dos cenários avaliados, principalmente se essas metodologias colocam os alunos em posição de protagonismo.

O/A professor/a poderia elaborar atividades em sala, evitando os problemas com prazos e entregas dos trabalhos. Essa pequena ação também poderá apresentar aspectos positivos quanto à frequência e pontualidade. Existe a possibilidade de que o/a aluno/a evite faltar se souber que sempre haverá uma atividade de caráter avaliativo. Entretanto, a avaliação pode desempenhar funções antagônicas de inclusão ou de exclusão, conseqüentemente, exige um olhar diferenciado. Mas não estamos tratando apenas de um tipo de avaliação, a somativa, que certamente tem sua relevância e momentos de aplicação. Referimo-nos precisamente à avaliação formativa, que oferece auxílio na promoção do ensino-aprendizagem (BOAS, 2006). Por isso, consideramo-la como uma estratégia ao ensino noturno.

Para Boas (2006), a avaliação formativa pode contribuir para uma mudança efetiva em todos os níveis educacionais. Nela, consideram-se os percursos, as individualidades e o progresso dos estudantes, com vistas à reorganização do trabalho pedagógico. De maneira encorajadora, possibilita o desenvolvimento de habilidades de autoavaliação e concebe a avaliação pelos colegas, ações que se coadunam para enfatizar o aluno no processo de aprendizagem a partir de objetivos e critérios bem delimitados.

Toda atividade em que o/a docente consiga situar os/as alunos/as como protagonistas no processo de aprendizado está apoiada em metodologias ativas de ensino e se contrapõe aos elementos educativos tradicionais, tão extrapolados em suas vivências estudantis, ao promover maior engajamento e criticidade dos alunos, independente da modalidade de ensino ou do turno escolar em que essas metodologias serão utilizadas (DIESEL; MARCHESAN; MARTINS, 2016).

As práticas de ensino mais comuns, dentre as metodologias de aprendizagem ativa, são brevemente sugeridas a seguir.

### 3.2.1 *Aula invertida*

Os/As alunos/as estudam o conteúdo antecipadamente, favorecendo a sua autonomia, de forma *on-line*, através de instruções e mediações direcionadas ao atendimento e alcance dos objetivos estipulados pelo professor/a, configurando uma personalização no ensino. Se os horários das aulas são reduzidos à noite, a possibilidade de o/a aluno/a entrar em contato com o conteúdo antes da aula é extremamente positiva, pois o tempo gasto com explicações conteudistas será convertido em ações mais efetivas, suscitando maior engajamento dos/das jovens. Contudo, considerando a característica de “trabalhador” desse estudante, será necessária uma organização e gerenciamento dos horários de forma que o aluno possa dispor de tempo para executar a atividade orientada. O/A docente precisa atentar-se para o fato em seu planejamento, buscando, por exemplo, propor atividades que possam ser realizadas por *smartphone*, aparelho que em algum momento do dia o estudante utilizará, a depender de sua ocupação profissional.

Desse modo, atividades presenciais se conformarão em práticas e discussões em que o/a estudante estará em posição ativa e o/a professor/a trabalhará as dificuldades apresentadas, visando ao aprofundamento da compreensão dos temas propostos (VALENTE, 2014). Para essa finalidade, outras estratégias de ensino são complementares e devem ser exploradas pelos docentes.

### 3.2.2 *Estudo de caso e problemas*

Essas atividades permitem que situações reais sejam abordadas, oportunizando a reconstrução de conhecimentos. Integram dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais. Ao propor questões que levem à tomada de decisões, o/a professor/a deve orientar os problemas de forma a oportunizar os conhecimentos prévios dos/as alunos/as, fomentando a resolução dos problemas, analisando e discutindo os resultados (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2006).

No entanto, é preciso destacar que os problemas e estudos de casos apresentados não podem estar dissociados dos contextos dos estudantes quando se pretende que o ensino tenha significado para eles/as. O trabalho de Berbel (1998) traz uma diferenciação entre Metodologia da Problematização e Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Para a pesquisadora, a metodologia da problematização oportuniza não apenas o

processo educacional, mas também incide nas demais esferas sociais dos/as alunos/as. Ela organiza a metodologia em três etapas: a primeira, consiste na observação da realidade a partir de um tema ou conteúdo específico, seguindo de problematização. A segunda etapa delimitada corresponde aos postos-chaves, que são os possíveis determinantes dos problemas. A terceira refere-se à teorização. A quarta diz respeito à elaboração das hipóteses da solução, e, por fim, a quinta compreende sua aplicação à realidade.

### 3.2.3 *Atividades em times*

Mesmo com queixas referentes aos trabalhos escolares, as observações revelaram que os/as alunos/as podem trabalhar bem em equipe, pois se organizam para defender as demandas da turma quanto às tarefas solicitadas. Nesse sentido, a aprendizagem entre times pode promover o desenvolvimento de competências em equipe, argumentação e criticidade.

Debates e dinâmicas bem estruturados e planejados também podem configurar essa metodologia. Em atividades desse tipo, o/a professor/a irá auxiliar os/as alunos/as a estabelecer importantes conexões para alcançar processos mais avançados de reflexão e fundamentação do aprendizado (MORÁN, 2015).

As dinâmicas podem conduzir a um aspecto mais lúdico. Para Pinto e Tavares (2010), o lúdico é uma necessidade humana, e em determinados contextos permite a interação aluno-aluno e aluno-ambiente, sendo considerado como meio de expressão e aprendizado, promovendo conseqüentemente a incorporação de valores, o desenvolvimento cultural, assimilação dos conteúdos e estímulo à criatividade.

Além de metodologias ativas, outros recursos podem ser utilizados. Esses recursos pedagógicos apresentam-se em complemento às brechas deixadas pela educação tradicional, trazendo o aluno como integrante ativo no processo de aprendizagem (CASTOLDI; POLINARSKI, 2009).

### 3.2.4 *Modelos didáticos*

A escola observada dispunha de modelos didáticos que, se incorporados às práticas pedagógicas como material de apoio, podem constituir mais um elemento valioso ao ensino, tornando o aprendizado mais tátil e motivador, facilitando a compreensão em vários sentidos, desde que sejam observadas as necessidades de

problematizações dos modelos enquanto representações (DELLA JUSTINA; FERLA, 2006).

No entanto, existe primazia em se perceber que, apenas a utilização de um modelo não garante a efetiva participação e engajamento dos estudantes, ressalva que se amplia às demais sugestões de atividades realizadas nesta pesquisa. Os modelos podem também se configurar como alternativa à ausência de laboratórios na escola, de tal forma que o professor pode, inclusive, promover oficinas para confecção de modelos, reconfigurando o modo como os conteúdos podem ser abordados (ORLANDO *et al.*, 2009).

### 3.2.5 Mídias (documentários e vídeos)

O conhecimento visual permite uma facilitação da compreensão do que não temos fisicamente e simula a presença do que está longe (MORAN, 1994), levando o/a aprendiz a ressignificar seu conhecimento, oportunizando o preenchimento de lacunas deficitárias de ensinamentos anteriores (ALMEIDA; SABOTA, 2015). Essas estratégias podem dinamizar ainda mais o ensino, porém é preciso que algumas ponderações sejam realizadas. Pelo fato de o/a estudante já chegar cansado, um documentário extenso poderá ser enfadonho e ocasionar sonolência. Novamente, alertamos que os documentários ou vídeos, assim como outros recursos de ensino, não podem ser utilizados sem um contexto evidente, sem que se ofereçam subsídios para a reflexão do/a aluno/a.

Saber como integrar os recursos tecnológicos às atividades em sala de aula constitui mais uma dificuldade ao fazer docente (PINHEIRO, 2016), pois as mídias, no tocante à contemporaneidade, compõem um pilar significativo na edificação do ensino.

### 3.2.6 Jogos didáticos

A utilização de jogos didáticos tem se firmado cada vez mais como importante ferramenta didática na composição do processo de ensino-aprendizagem (KISHIMOTO, 1995). Os jogos podem ter influência direta no desenvolvimento cognitivo do indivíduo, estimulando a curiosidade e socialização com seus pares. Para Araújo e Carvalho (2018), o uso dos jogos para trabalhar um conteúdo específico confere dinamismo ao ensino. Sua pesquisa sugere que a gamificação é uma alternativa em favor da mobilização e eventual motivação dos estudantes.

### 3.2.7 Outras ações

Utilizar os demais espaços da escola para desenvolver as atividades da aula também é um ponto a ser destacado. A mudança de cenário pode estimular a curiosidade e mobilizar os alunos a participar mais das aulas. O/A professor/a pode utilizar o pátio, os laboratórios, a biblioteca. São muitas as possibilidades de utilização do espaço formal da escola, desde que os objetivos estejam bem clarificados.

Outra ação, ainda que simplória, pode causar uma mudança significativa nas aulas em que os estudantes estejam mais dispersos. A reconfiguração das carteiras em um semicírculo foi pensada, a princípio, no sentido de diminuir o distanciamento entre os/as estudantes, mas pode extrapolar esse fato e se expandir às possibilidades de interação entre alunos/as e entre professor/a e alunos/as.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa foi possível constatar o quanto o ensino noturno é carente de olhares desafiadores. A maior parte dos trabalhos encontrados na literatura ressaltam características que se mantêm constantes ao longo das décadas. E é aí que reside o problema. O/A jovem estudante noturno não pode ser definido exclusivamente por tais caracteres. O *status* de trabalhador/a -estudante deve ser considerado, mas não tomado como centralidade nas discussões.

O destaque deve estar nas estratégias de ensino que precisam ser levantadas para tentar amenizar as brechas existentes nesses espaços e potencializar as ações que elevem os/as alunos/as a participarem significativamente da vida escolar.

Os/As professores/as são essenciais na construção da escola desejada, ao contribuírem com os saberes, valores e experiências nessa difícil tarefa. Entretanto, para melhorar a qualidade do ensino, faz-se necessário investir na formação docente, o que envolve a articulação da graduação e da formação continuada com a valorização da identidade docente. Essa identidade, que é epistemológica, vê a docência como um campo de conhecimentos específicos, para onde o professor/a leva conteúdos didático-pedagógicos de diversas áreas isoladas e discorre sobre o sentido da vida com sensibilidade social. (CHARLOT, 2014). Essa sensibilidade precisa ser ainda mais expansiva ao considerarmos a realidade escolar noturna.

A adoção de medidas que retirem o/a aluno/a da zona de conforto e modifiquem os cenários preexistentes é imprescindível. Consideramos ainda que a educação noturna carece de mais pesquisas, inclusive no âmbito da implementação de estratégias que incorporem as Tecnologias de Informação e Comunicação.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Inês; CARVALHO, Ana Amélia. Gamificação no ensino: casos bem-sucedidos. **Revista Observatório**, v. 4, n. 4, p. 246-283, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n4p246>. Acesso em: 29 jul. 2020.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, n. 2, p. 139-154, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831998000100008>. Acesso em: 29 jul. 2020.

BERNARDES, Andreia Oliveira A. **A utilização do celular por alunos do ensino noturno para o ensino de física**: um estudo de caso de um colégio público do estado do Rio de Janeiro. *In*: XII Encontro Virtual de Documentação em Software Livre (EVIDOSOL) e IX Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia online (CILTEC-online), 2015. Disponível em: <http://evidosol.textolivre.org/papers/2015/upload/42.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, v. 12, n. 22, p. 159-179, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193517395005.pdf>. Acesso em: 29 de jul. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Brasília: **MEC**. Versão final, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 fev. 2020.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.

CASTOLDI, Rafael; POLINARSKI, Celso Aparecido. A utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. *In*: **SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA**. Ponta Grossa (PR), 2009, v. 684. Disponível em:



[http://www.sinect.com.br/anais2009/artigos/8%20Ensinodecienciasnasseriesiniciais/Ensinodecienciasnasseriesinicias\\_Artigo2.pdf](http://www.sinect.com.br/anais2009/artigos/8%20Ensinodecienciasnasseriesiniciais/Ensinodecienciasnasseriesinicias_Artigo2.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014

DE ALMEIDA, Welder Thomaz Monteiro; SABOTA, Barbra. Análise do potencial das vídeoaulas como material didático para o ensino de Inglês. *In: Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do Campus Anápolis de CSEH (SEPE)* (ISSN 2447-9357). Anais. v. 1, 2016. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/article/view/6373>. Acesso em: 29 de jul. 2020.

DELLA JUSTINA, Lourdes Aparecida; FERLA, Marcio Ricardo. A utilização de modelos didáticos no ensino de genética: exemplo de representação de compactação do DNA eucarioto. **Arquivos do Museu Dinâmico Interdisciplinar**, v. 10, n. 2, p. 35-40, 2006. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/19924>. Acesso em: 13 fev. 2020.

DIESEL, Aline; MARCHESAN, Michele Roos; MARTINS, Silvana Neumann. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. **Revista Signos**, v. 37, n. 1, 2016. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/1008>. Acesso em: 12 fev. 2020.

GARCIA, Dirce Maria Falcone. Juventude em tempo de incertezas: enfrentando desafios na educação e no trabalho. **Cadernos CERU**, v. 14, p. 199-213, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/75315>. Acesso em: 11 fev. 2020.

GATTI, Bernardete A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS, Revista Científica**, v. 4, n. 1, p. 17-41, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71540102.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Paulo César *et al.* Uma proposta de unidade didática no ensino de Biologia no Ensino Médio noturno. **Olhar de Professor**, v. 16, n. 2, p. 375-396, 2013. Disponível em: <https://revistas.apps.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/6367>. Acesso em: 29 jul. 2020.

GOUVÊA, Giana Raquel Rosa. Rumos da formação de professores para a Educação Ambiental. **Educar em revista**, p. 163-179, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000100011>. Acesso em: 07 de jul. 2021.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos; FONSECA, Débora Medeiros Ramalho. processos de mudança no ensino médio noturno: reconfigurações curriculares e aproximações às culturas dos estudantes. *In*: VIEIRA, Flávia; CUNHA, Cláudia Madruga; FLORES, Maria Assunção (Org.). **Cenários de Mudança na Educação**. Curitiba: Appris, 2020, cap 2, p. 49-78.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brinquedo na educação: considerações históricas. **Série Ideias**, São Paulo, Fundo para o Desenvolvimento da Educação (FDE), v. 7, p. 39-45, 1995. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_07\\_p039-045\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p039-045_c.pdf). Acesso em: 9 fev. 2020.

LOFLAND, John. **Analyzing social settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis**. New York: Wadsworth. 1971.

MARCASSA, Luciana Pedrosa; DALMAGRO, Sandra Luciana. Juventude pobre e a relação com a escola: entre esperança e desilusão: Poor youth and the relationship with schooling: between hope and disappointment. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0001-9639-7070>. Acesso em: 10 de jul. 2021.

MORÁN, José Manuel. Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento. **Intercom, Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 17, n. 2, 1994. Disponível em: <http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/844>. Acesso em: 9 fev. 2020.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas, v. 2, n. 1, p. 15-33). Disponível em: <http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

NEIRA, Marcos Garcia. Terceira versão da BNCC: Retrocesso político e pedagógico. *In*: **XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do esporte**. Goiânia, 2017. Anais. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/view/10028>. Acesso em: 10 de fev. 2020.

ORLANDO, Tereza Cristina *et al.* Planejamento, montagem e aplicação de modelos didáticos para abordagem de Biologia Celular e Molecular no Ensino Médio por graduandos de Ciências Biológicas. **Revista de Ensino de Bioquímica**, v. 7, n. 1, p. 1-

17, 2009. Disponível em:  
<https://www2.ib.unicamp.br/lte/bdc/visualizarMaterial.php?idMaterial=535&idiomaMaterial=pt#.Xkn24mhKhPY>. Acesso em: 13 fev. 2020.

PINHEIRO, Cristiane Eleutério. **A integração e a utilização das tecnologias da informação e comunicação como facilitadoras no processo ensino/aprendizagem para os adolescentes brasileiros**. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Tecnologia Educativas), Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10348/5926>. Acesso 9 de fev. 2020.

PINTO, Cibele Lemes; TAVARES, Helenice Maria. O lúdico na aprendizagem: apreender e aprender. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6255709-O-ludico-na-aprendizagem-apreender-e-aprender-1.html>. Acesso em 29 de jul. de 2020.

QUEIROZ, Paulo Pires de. Construção de um trabalho pedagógico para o ensino de sociologia escolar no período noturno da escola básica brasileira. **CIAIQ2019**, v. 1, p. 91-100, 2019. Disponível em:  
<https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2064>. Acesso em: 29 jul. 2020.

RAITZ, Tânia Regina; PETTERS, Luciane Carmem Figueredo. Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 3, p. 408-416, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822008000300011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822008000300011&script=sci_arttext). Acesso em: 10 fev. 2020.

ROSA, Jeâni Kelle Landre; WEIGERT, Célia; SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de Abreu. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, n. 3, p. 675-688, 2012. Disponível em:  
<https://www.redalyc.org/pdf/2510/251023705012.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

SANTOS, Edvaldo Albuquerque dos. **Ensino médio regular noturno: as determinações do capital na formação do trabalhador**. 2011. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011. Disponível em:  
<http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6509>. Acesso em: 29 jul. 2020.

SANTOS, José Francisco Andrade dos. **Ensino noturno em crise: um estudo de caso na cidade de Aracaju**. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2013. Disponível em:  
<http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/6158/jose%20santos%20-%20final.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 jul. 2020.

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**, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/24527/>. Acesso em: 11 fev. 2020.

SILVA, Hesley Machado. Jovens do Ensino Médio Noturno: demandas em relação à escola. 2000. Tese de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/handle/123456789/780>. Acesso em: 10 de fev. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982018000100301&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982018000100301&script=sci_arttext). Acesso em: 10 fev. 2020.

SILVA, Fabiano Padilha da. **A dupla condição de trabalhador e estudante do ensino noturno nas escolas públicas da região central de Florianópolis: uma tragédia anunciada?**. 2018. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/205251>. Acesso em: 10 de jul. 2021.

SIMÕES, Willian; ANDREIS, Adriana Maria. ANOITECE NA CIDADE: Dilemas e Desafios do Ensino Médio Noturno em Tempos de Reforma. **Revista Contexto & Educação**, v. 34, n. 109, p. 215-233, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2019.109.215-233>. Acesso em: 10 de fev. 2020.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Ensino Médio noturno: democratização e diversidade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 53-72, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602008000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 fev. 2020.

TEMP, Haury; COUTINHO, Renato Xavier. Evasão escolar no ensino médio: uma análise cienciométrica. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 12, p. e8391210785-e8391210785, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i12.10785>. Acesso em: 07 de jul. 2021.

TOGNI, Ana Cecília; CARVALHO, Marie Jane Soares. Uma escola noturna de ensino médio no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 44, p. 61-76, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/800/80004406.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

VALENTE, José Armando. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155037796006.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2020.