

ENSINO MÉDIO NOTURNO EM SÃO PAULO:

democratização e diversidade
democratização e diversidade
democratização e diversidade
democratização e diversidade
democratização e diversidade



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Ensino médio noturno em São Paulo : democratização e diversidade / coordenação estadual
Theresa Adrião. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica,
2006.
94 p.

ISBN-----

1. Ensino regular noturno. 2. Ensino médio. 3. Informações estatísticas. I. Adrião,
Theresa. II. Brasil. Secretaria de Educação Básica.

CDU 373.5.018.42 (815.6)

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

ENSINO MÉDIO NOTURNO EM SÃO PAULO: DEMOCRATIZAÇÃO E DIVERSIDADE

BRASÍLIA

2008

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

**DIRETORIA DE CONCEPÇÕES
E ORIENTAÇÕES CURRICULARES
PARA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**COORDENAÇÃO GERAL
DO ENSINO MÉDIO**

COORDENAÇÃO NACIONAL

Sandra Zákia Lian Sousa
Romualdo Luiz Portela de Oliveira
Valéria Virgínia Lopes

EQUIPE NACIONAL

João Galvão Bacchetto
Luciane Muniz Ribeiro
Ocimar Munhoz Alavarse
Sálua Guimarães

COORDENAÇÃO ESTADUAL

Theresa Adrião

EQUIPE ESTADUAL

Adriana Dragone Silveira
Teise Garcia

REVISÃO FINAL

Joíra Furquim
Suely Touguinha

PROJETO GRÁFICO/CAPA

Erika Ayumi Yoda Nakasu
Foto capa: Nikolaj Bourguignon

Tiragem 30 mil exemplares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, sala 500
CEP: 70047-900 Brasília-DF
Tel. (61) 2104-8177 / 2104-8010
<http://www.mec.gov.br>

Tabela 1 – Funções docentes – Ensino Médio na rede estadual paulista	32
Tabela 2 – Matrículas no Ensino Médio por turno – rede estadual paulista	33
Tabela 3 – Ensino Médio – Rede Estadual – Taxas de aprovação, reprovação e abandono por turno – 1986-2003	34
Tabela 4 – Distorção idade-série em São Paulo: total e rede estadual.....	35
Tabela 5 – Total de matrículas no Ensino Médio e percentual de alunos no turno noturno.....	42
Tabela 6 – Matrícula por faixa etária – Ensino Médio na rede municipal de São Paulo	42
Tabela 7 – Distorção idade-série Ensino Médio	43
Tabela 8 – Concluintes do Ensino Médio no Município de São Paulo	44
Tabela 9 – Total de matrículas no Ensino Médio e percentual de alunos no turno noturno.....	46
Tabela 10 – Matrícula por faixa etária – Ensino Médio, na rede municipal	47
Tabela 11 – Distorção idade-série no Ensino Médio	47
Tabela 12 – Total de matrículas no Ensino Médio e percentual de alunos no turno noturno.....	50
Tabela 13 – Matrícula por faixa etária no Ensino Médio, na rede municipal	51
Tabela 14 – Distorção idade-série no Ensino Médio	51

Quadro 1 – População ocupada total e sua distribuição percentual, por classes de rendimento médio mensal, de todos os trabalhos em salário mínimo, no Brasil, no Estado de São Paulo e na Região Metropolitana de São Paulo	24
---	----



siglas

siglas

siglas

APM – Associação de Pais e Mestres
CEL – Centro de Estudos de Línguas
Cenp – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CEU – Centros Educacionais Unificados
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
DOT – Diretoria de Orientação Técnica
EE – Escola Estadual
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEFM – Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio
FCC – Fundação Carlos Chagas
FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
MEC – Ministério da Educação
ONG – Organização Não Governamental
PAI – Programa de Alfabetização e Inclusão
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PP – Partido Progressista
PPA – Planos Plurianuais
PPS – Partido Popular Socialista
Promed – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Saresp – Sistema de Avaliação de Ensino do estado de São Paulo
Seade – Sistema Estadual de Análise de dados
SEE/SP – Secretaria de estado da Educação
SEU – Sistema Educacional Universitário
SME – Secretaria Municipal de Educação
SME/SP – Secretaria Municipal de Educação/São Paulo
Unesco – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
Unesp – Universidade Estadual Paulista
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
USP – Universidade de São Paulo

sumário

sumário

sumário

APRESENTAÇÃO	8
INTRODUÇÃO	10
DELINEAMENTO DO ESTUDO	12
POLÍTICA NACIONAL DE ENSINO MÉDIO.....	15
Finalidades e objetivos do Ensino Médio.....	17
Responsabilidade pela oferta e pelo financiamento	18
Currículo e organização do Ensino Médio	19
O ENSINO MÉDIO NOTURNO NO ESTADO DE SÃO PAULO	22
1. Contextualização do Ensino Médio Noturno no estado de São Paulo	22
2. Caracterização do estado de São Paulo	23
3. Política educacional: diretrizes, prioridades e objetivos	25
3.1. Propostas educacionais específicas para o Ensino Médio Noturno	31
4. Estatísticas do Ensino Médio Noturno.....	32
5. Análise da Política Educacional para o Ensino Médio Noturno	36
6. O Ensino Médio Noturno nos municípios.....	38
6.1. Município de São Paulo	38
6.2. Município B	44
6.3. Município C.....	48
REVELAÇÕES	52
1. Infra-estrutura.....	52
2. Perfil dos alunos.....	57
3. Equipe escolar: perfil de professores, diretores e responsáveis pelo período noturno.....	59
4. Organização e administração escolar.....	62
5. Evidências de qualidade segundo os sujeitos	67
6. Relações entre a escola e o sistema de ensino	68
7. Currículo e projeto pedagógico.....	69
PROPOSTAS E PERSPECTIVAS	71
1. Adaptações curriculares e das rotinas escolares às necessidades dos alunos: o que vale destacar.....	72
2. Perfil e atuação dos profissionais: o que vale destacar	76
3. A busca de parcerias: o que vale destacar	78
4. O futuro é agora.....	79
5. Infra-estrutura: o que vale destacar	80
6. Organização e funcionamento das unidades escolares: o que vale destacar.....	82
UMA ESCOLA EM DESTAQUE	83
REFERÊNCIAS	91

apresentação

apresentação

apresentação

Este caderno é parte da publicação *Ensino Médio Noturno: democratização e diversidade*, uma iniciativa da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) e visa a divulgar os resultados da pesquisa realizada no estado de São Paulo.

A pesquisa denominada *Ensino Médio Noturno: registro e análise de experiências*, cujas informações estão sumariadas na presente publicação, ocorreu entre 2003 e 2004 e teve por finalidade subsidiar a formulação e a implementação de políticas educacionais, contemplando eventuais especificidades dessa etapa e desse turno de ensino. Originou-se, à época, de demanda apresentada pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico do Ministério da Educação (Semtec/MEC¹) que, tendo em conta o conhecimento acumulado sobre o tema, seja na bibliografia nacional, seja nas políticas implementadas nos anos recentes, identificou a relevância e a oportunidade de estudos capazes de iluminar alternativas de intervenção, particularmente dirigidas ao ensino noturno, como apoio aos administradores de diferentes instâncias dos sistemas educacionais.

Para tanto, buscou-se registrar e analisar experiências no Ensino Médio Noturno, em uma amostra intencional de 80 escolas, distribuídas em oito unidades federadas, Pará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Minas Gerais, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Essa análise visou a identificar condicionantes de diferentes naturezas (administrativa, legal, pedagógica, cultural e outras) que contribuem para o sucesso ou eventuais limitações das iniciativas desenvolvidas pelas escolas pesquisadas, bem como seu potencial de iluminar alternativas de atuação para o universo de escolas que oferecem curso médio noturno.

Procurou-se desvendar momentos do movimento vivido por escolas médias noturnas, a partir da perspectiva de democratização do ensino, em suas dimensões de acesso e permanência na escola, com um ensino de qualidade. Ainda, assumiu-se como princípio, para análise das experiências escolares, buscar identificar não apenas tendências comuns, propostas e/ou práticas recorrentes, mas, sobretudo, especificidades e diversidades que caracterizam os contextos estudados, visando a apreender condições e fatores que têm sido capazes de contribuir para a qualidade de ensino.

1 – O organograma do Ministério da Educação foi reorganizado em 2004, passando a Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico a integrar a Secretaria de Educação Básica, como um de seus departamentos, intitulado Departamento de Políticas de Ensino Médio.

Espera-se, assim, contribuir para um olhar mais atento para o Ensino Médio, particularmente aquele que se realiza no período noturno, visando a alternativas educacionais que garantam às parcelas mais empobrecidas da população o direito à educação.

Cabe registrar a inestimável colaboração de profissionais e alunos das escolas pesquisadas, que acolheram a pesquisa na esperança de que ela viesse a representar ações efetivas de melhoria do Ensino Médio Noturno.

Esta publicação é composta por oito volumes, correspondentes à análise específica relativa aos estados abrangidos e um volume que registra a análise do conjunto das informações pesquisadas.

Este volume apresenta resultados de pesquisa sobre o Ensino Médio Noturno no estado de São Paulo. Assim como nos demais estados, foram selecionadas dez escolas localizadas em área urbana, mas em municípios com diferentes perfis demográfico e econômico. Neste estado, sete escolas, dentre as pesquisadas, oferecem Ensino Fundamental e Médio. Quatro escolas oferecem também Ensino Profissionalizante e uma, Educação de Jovens e Adultos.

O levantamento de dados nas escolas selecionadas em São Paulo foi realizado entre os meses de outubro e dezembro de 2003, por meio de observação *in loco*, de aplicação de questionários a diretores, responsáveis pelo ensino noturno, professores e alunos e de consulta a registros e documentos escolares.

Este trabalho trata dos seguintes tópicos: (a) contextualização do Ensino Médio Noturno no estado; (b) o que a pesquisa evidenciou no tocante à infra-estrutura, aos alunos, à equipe escolar, à organização e à administração escolar, assim como às relações intra-escolares e da escola com o sistema de ensino e a comunidade; (c) indicações e sugestões para o sistema e as escolas; (d) experiência de uma das escolas selecionadas.

introdução

introdução

introdução

A demanda pelo Ensino Médio vem aumentando muito ao longo dos últimos anos, particularmente em decorrência das políticas de ampliação do acesso ao Ensino Fundamental e dos programas de correção do fluxo escolar. Tanto aqueles que permanecem por mais tempo no sistema escolar, passando a concluir o Ensino Fundamental, quanto os que reingressam na escola, para aumentar seu potencial de inserção e sucesso profissional, estão pressionando pela abertura de mais vagas no sistema de ensino.

Pode-se afirmar que a pressão pela ampliação de vagas no Ensino Médio é propiciada tanto pelo contexto econômico mais amplo quanto pela movimentação interna aos sistemas de ensino que, desde o final dos 90, vêm enfrentando, como nunca, o acesso à escola para crianças e jovens, sobretudo aqueles na faixa entre 7 e 14 anos, período da escolarização obrigatória². A melhora nos índices de conclusão do Ensino Fundamental gera significativo aumento da demanda pelo Ensino Médio

Segundo as disposições gerais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a Educação Básica “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 22).

O que está expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a opção política pela formação geral, enfrentando, ainda que no papel, a indefinição histórica vivida por essa etapa da escolarização. Essa nova condição para o Ensino Médio representa um avanço, pois, ao se admitir este como parte da Educação Básica, abre-se como perspectiva a introdução de sua compulsoriedade, permitindo, com isso, a incorporação de grandes parcelas da população, até então excluídas da escolarização.

A ampliação da demanda, associada às modificações em curso no processo produtivo, tem trazido à escola média, desde recém-egressos do Ensino Fundamental até trabalhadores que retornam a ela após período de afastamento, em busca de qualificação ou simplesmente de certificação de estudos, crescentemente exigidos no mercado de trabalho, além da tradicional busca de acesso ao nível superior. Também, a legislação que vem normatizando a Educação no Brasil, a partir de meados dos anos 90, redefine o papel

² – Após a implantação do Fundef, muitos sistemas anteciparam o início do Ensino Fundamental para crianças com seis anos, medida incorporada à legislação recentemente, pela Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.

e a função do Ensino Médio, com a decorrente revisão curricular, exigindo ajustes na ação administrativo-pedagógica, desde a esfera federal até as unidades escolares.

Associa-se a isso a carência de estudos especificamente destinados a analisar a situação do Ensino Médio Noturno, que, ao mesmo tempo em que atende ao aluno trabalhador, o faz também para aquele que, ao não encontrar vaga no período diurno, vê-se sem alternativa que não se matricular à noite.

Proposições específicas para o Ensino Médio Noturno situam-se, assim, como alternativas para minimizar, ou mesmo superar, diferenças de estruturas, condições e dinâmicas de trabalho, que tendem a produzir e reproduzir desigualdades educacionais e sociais.

Por serem mais intensos que os do diurno, os problemas estruturais do ensino noturno permanecem sem o devido equacionamento, fazendo com que as parcelas da população que não têm a alternativa de migrar para o período diurno, quando isso é possível do ponto de vista da oferta, permaneçam desassistidas, com a recorrente denúncia de o noturno constituir-se em uma escola de pior qualidade, piores condições de trabalho e percentuais de sucesso inferiores ao diurno.

delineamento do estudo

delineamento do estudo

delineamento do estudo

O acompanhamento e a avaliação da implementação das políticas educacionais têm sido um dos principais desafios de administradores e técnicos que atuam em diferentes instâncias dos sistemas de ensino. Sobre o Ensino Médio Noturno, o que se constatou quando da formulação da pesquisa que deu origem a este texto foi a oportunidade de trilhar um caminho de estudo que pudesse vir a contribuir com as administrações públicas no sentido de ilustrar caminhos possíveis para avaliação das políticas em execução, particularmente pelas Secretarias de Educação, responsáveis pela oferta dessa etapa da Educação Básica.

Tal perspectiva revestiu-se de maior significado ao se constatar que as contribuições trazidas por pesquisas acadêmicas, voltadas para essa etapa do ensino básico, tendiam a focalizar a análise do desenho das políticas, tais como formuladas, indicando a carência de contribuições acerca de resultados e impactos das políticas ou mesmo de sugestões acerca de procedimentos para acompanhamento e monitoramento das políticas em curso.

Verificou-se ser grande parte dos estudos sobre o Ensino Médio voltada à “análise sobre os condicionantes das reformas em curso, tendo como pano de fundo o mundo contemporâneo em seus diversos aspectos sociais, econômicos, políticos, demográficos, raciais e étnicos” (Martins, 2002, p. 331), detendo-se na “análise do desenho das políticas públicas com base em documentos, em fontes oficiais, no conjunto normativo-legal e/ou na discussão dos próprios condicionantes políticos e sociais” (Martins, 2002, p. 334). O mesmo ocorre com os voltados para análise das diretrizes curriculares nacionais (cf. Martins, 2002).

Estudos dessa natureza tendem a priorizar um debate sobre princípios e finalidades das iniciativas de reforma do Ensino Médio, embora nessas produções constata-se, como observa Ângela Martins, “pouquíssimas discussões sobre os próprios termos reforma, inovação e mudança” (p. 332), tomados pelos autores como ponto de partida para suas reflexões.

Em menor número, há pesquisas que se voltam para explorar discursos e práticas de atores escolares perante as propostas em implementação e, mais raras ainda, as pesquisas de intervenção. Também chama a atenção o fato de usualmente os estudos privilegiarem separadamente dados quantitativos ou qualitativos, não se observando uma tendência de tratamento articulado de dados gerais e específicos, números, discursos e práticas.

Tendo em conta essas constatações e o propósito de utilizar uma metodologia que pudesse ser apropriada, com as necessárias adaptações, por equipes estaduais responsáveis

pela condução das ações direcionadas ao Ensino Médio, procurou-se, no delineamento assumido, ir além de uma análise das políticas tal como anunciadas nos programas educacionais. Buscaram-se pistas acerca da consecução das políticas, a partir de seus eventuais reflexos na escola, bem como um tratamento dos dados que combinasse as dimensões qualitativa e quantitativa.

O que se pretende registrar nesta seção são os caminhos trilhados para responder ao propósito da pesquisa, qual seja, indicar subsídios para a formulação de políticas direcionadas ao Ensino Médio Noturno, voltados a administradores atuantes em nível federal, subsídios estes que também poderiam ter repercussões em âmbito estadual. Desde o início das discussões com a Semtec/MEC evidenciou-se a impossibilidade de adoção, no estudo, de qualquer perspectiva prescritiva, dentre outras razões, por se considerar a autonomia dos entes federados e as competências constitucionais do governo nacional e dos governos estaduais, bem como as especificidades e as desigualdades do Ensino Médio Noturno, no território nacional.

Assim, a pesquisa configurou-se como um estudo descritivo e analítico, de propostas e práticas direcionadas ao Ensino Médio Noturno, supostamente capazes de produzir ensino de qualidade, tendo como foco a escola, espaço este que seria privilegiado na apreensão de pistas para a formulação de políticas. Não se pretendeu traçar quadro representativo das escolas brasileiras ou mesmo dos estados pesquisados, tratou-se de amostra intencional contemplando escolas supostamente de qualidade.

As informações coletadas nas escolas foram cotejadas com as diretrizes e os planos vigentes em níveis federal, estadual e, eventualmente municipal, com a legislação que normatiza a Educação Básica, especialmente o Ensino Médio, e com dados disponíveis nos sistemas de informação estatística de órgãos governamentais. Esse delineamento metodológico possibilitou mapeamento e análise de propostas e iniciativas em curso no país, articulando diferentes fontes de informação, tendo-se, no entanto, como referência principal, observações e manifestações obtidas na escola. Nesta publicação não serão exploradas as considerações acerca da legislação e de programas governamentais, priorizando-se a divulgação do delineamento assumido no estudo e nas contribuições oriundas da pesquisa de campo.

Assumiu-se, também, como ponto de partida para definição da abordagem metodológica, o dinamismo inerente ao processo de formulação de políticas, que se concretiza

por meio de perspectivas, interações, decisões e práticas de muitos sujeitos, internos e externos aos governos, que representam projetos educacionais e sociais muitas vezes conflitantes entre si. Ou seja, da formulação de dada política à sua implementação, são inúmeros e diversificados os seus condicionantes. Como diz Palumbo:

De fato, uma política é como um alvo em movimento, não é algo que possa ser observado, tocado ou sentido. Ela tem que ser inferida a partir da série de ações e comportamentos intencionais de muitas agências e funcionários governamentais envolvidos na execução da política ao longo do tempo. Política é um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes. (PALUMBO, 1994)

Tal compreensão levou a que se buscasse apreender, nos contextos estudados, o que se vinha produzindo como Ensino Médio Noturno de qualidade e em que condições isso ocorria, sem a pretensão de tentar explicar ou conformar a realidade observada aos marcos normativos e legais presentes nas políticas federais, estaduais ou, eventualmente, municipais.

política nacional de ensino médio

política nacional de ensino médio

política nacional de ensino médio

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, a Educação Básica é composta por três etapas de escolarização: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Nessa perspectiva, entendendo o Ensino Médio como parte da formação geral, articula a antiga polaridade: propedêutico-profissional. Dessa concepção decorre toda a reforma do Ensino Médio, que desvinculou a formação geral, direito de todos, da formação profissional, opção ou exigência para a ocupação de determinados postos de trabalho.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, pretende-se a universalização do Ensino Médio no Brasil. O texto da Constituição Federal foi alterado pela Emenda Constitucional nº 14/1996, que estabeleceu a “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito” (inciso II do artigo 208). A formulação original da Constituição foi retomada na LDB, que prevê a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio” (inciso II do artigo 4º). Reiterando tal perspectiva, tem-se no Plano Nacional de Educação, a previsão de atendimento de 100% da demanda do Ensino Médio, no prazo de dez anos.

Quando se faz uma retrospectiva histórica do Ensino Médio no Brasil, a questão central que acompanha sua implantação e expansão é relativa a sua função: propedêutica, destinada àqueles que pretendem cursar o ensino Superior ou terminal, promovendo a profissionalização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71 enfrentou essa dualidade estabelecendo a profissionalização obrigatória. Ancorada na suposta demanda do mercado de trabalho por técnicos e na teoria do capital humano, a política de profissionalização compulsória fracassou desde a sua concepção, sofrendo alterações que buscaram minimizar seus efeitos já em 1975, e tendo sido revogado, em 1982, seu ponto mais polêmico, extinguindo-se a obrigatoriedade da profissionalização. No entanto, uma política de tal impacto, que pretendeu solucionar definitivamente a ambigüidade histórica do Ensino Médio, deixou marcas. Bastaria dizer que, no período entre os anos 1972 e 1983, a matrícula nessa etapa mais que dobrou, sendo 1.299,9 milhões de matriculados em 1972 e 2.944,1³ milhões em 1983. À formação geral, nem sempre percebida como necessária, juntou-se a idéia, nem sempre real, da possibilidade de inserção em um mercado de trabalho pronto a receber novos e mais trabalhadores com supostas qualificações específicas.

3 – MEC/SEEC, Sinopses Estatísticas do Ensino, 1960 – 1987. In: Cunha, 1995, p. 46.

Em artigo de referência que tomou o conjunto das publicações sobre o Ensino Médio nos *Cadernos de Pesquisa*, Dagmar Zibas (1992, p. 58) registra que, desde o início dos 80 já se estabelecia, entre pesquisadores e educadores, a “compreensão do 2º Grau como complemento indissociável do 1º Grau; e a tese da formação para o trabalho dentro do 2º Grau, entendida como formação para a cidadania”.

Os debates que precederam a LDB atual e fizeram avançar essa concepção foram realizados num contexto político e econômico mais definido do que aquele encerrado com a promulgação da Constituição Federal. As mudanças decorrentes da redemocratização de boa parte dos países pobres, da globalização da economia, das novas tecnologias e da ampliação do acesso às informações em tempo real, marcaram os cenários mundial e brasileiro e radicalizaram tendências mais conservadoras, reduzindo significativamente o avanço na conquista de direitos, que resultou, para o Ensino Médio, na alteração do texto constitucional.

O cenário mundial, de crise econômica e política, acirrou a competição entre empresas e instituições, entre nações e entre todos e cada um, fazendo crescer, de modo impressionante, a valorização da escola e da credencial escolar no Brasil. Cada vez mais o mercado de trabalho se retrai e cria exigências mais elevadas de escolarização para o ingresso em qualquer ocupação. Além disso, a permanência da população mais jovem nos sistemas de ensino tem potencial de contribuir para retardar seu ingresso no mercado de trabalho, minimizando, ainda que temporariamente, os efeitos do desemprego sobre os jovens e suas famílias.

No interior dos sistemas de ensino, um conjunto de medidas, programas e políticas governamentais – como a correção do fluxo escolar; os recursos financeiros vinculados para o Ensino Fundamental estabelecidos pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef); a construção de escolas nas regiões mais carentes (Projeto Nordeste e Fundescola); a LDB, que flexibilizou a organização do ensino, entre outros, cumpriram importante papel na ampliação do acesso à escola e na permanência dos alunos vindos das camadas mais pobres da população, diga-se, a maioria dos brasileiros. A última década assistiu ainda à realização de programas não-governamentais, por organizações da sociedade civil, em apoio a programas oficiais, como o desenvolvimento de ações de formação de professores ou de produção de material de apoio às escolas, ou a atuação em áreas desassistidas pela política governamental, como a alfabetização de jovens e adultos.

Daí se pode afirmar que a pressão pela ampliação de vagas no Ensino Médio é propiciada tanto pelo contexto econômico mais amplo, quanto pela movimentação interna aos sistemas de ensino que, desde o final dos 90, vêm enfrentando, como nunca, a questão do acesso à escola para crianças e jovens, sobretudo aqueles na faixa entre 7 e 14 anos, período da escolarização obrigatória.

Finalidades e objetivos do Ensino Médio

Segundo as disposições gerais da LDB, a Educação Básica “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 22). Sobre isso, Carlos Roberto Jamil Cury (2002, p. 16) destaca que “a qualidade de básica não é privativa de nenhuma etapa e/ou modalidade” e, portanto, “o caráter indispensável, articulado à cidadania e ao trabalho, é próprio de toda a Educação Básica (grifos do autor)”, reforçando a compreensão unificadora que a LDB confere a esse nível do ensino.

A mesma lei, no artigo 35, estabelece as seguintes finalidades para o Ensino Médio:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Segundo Celso Beisiegel (2002, p. 45), a explosiva ampliação da oferta de vagas no Ensino Médio pode remeter a críticas como as que ocorreram em relação ao Ensino Fundamental, ou seja, a perda de suposta qualidade. O autor defende que há aí uma nova qualidade, que é o acesso aberto a todos, e afirma que a qualificação dessa etapa da escolarização tem como pressuposto a “clara compreensão das implicações e a plena aceitação da *legitimidade* da presença dos jovens das classes populares no Ensino Médio (grifos do autor)”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio explicitam ainda mais as concepções emanadas da LDB. No Parecer 15/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, estão registrados os princípios da reforma do Ensino Médio. Valoriza-se o aprender contínuo de linguagens e tecnologias como suporte para o prosseguimento nos estudos, para o exercício pleno da cidadania e para a inserção no mundo do trabalho. O trabalho é tomado como organizador do currículo, “como forma de interação com a natureza e o mundo social”.

Responsabilidade pela oferta e pelo financiamento

A Constituição Federal estabelece no seu artigo 211 que as diversas esferas governamentais “organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. No parágrafo 3º desse mesmo artigo, alterado pela EC nº 14/96, o Ensino Médio aparece como prioridade de atuação dos estados e do Distrito Federal; e, no parágrafo 4º, prevê-se que devem ser estabelecidos sistemas de colaboração com os municípios para assegurar o ensino obrigatório. Essa mesma diretiva está presente na LDB.

Para a garantia do financiamento em educação, o artigo 212 da Constituição Federal estabelece que municípios, estados e Distrito Federal gastem, no mínimo, 25% de sua receita resultante de impostos na manutenção e no desenvolvimento do ensino. Essa fatia orçamentária, todavia, não é destinada exclusivamente ao Ensino Médio no caso dos estados, já que há também o dever de colaborar para garantir a universalização do Ensino Fundamental e da concentração de recursos nessa etapa prescrita pelo Fundef. Além disso, no caso dos municípios, criar ou manter escolas de Ensino Médio significa dispor de recursos adicionais, para além dos percentuais vinculados.

A Emenda Constitucional nº 14/96, ao alterar o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, estabeleceu um fundo de natureza contábil, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que reservou 60% dos recursos destinados à educação dos estados, municípios e do Distrito Federal exclusivamente para a etapa obrigatória do ensino. A distribuição dos recursos aglutinados no Fundo estadual é proporcional ao número de matrículas no Ensino

Fundamental oferecidas em cada rede de ensino. Com boa parcela dos recursos reservados para essa etapa de ensino, o Fundef inibe ou contém o investimento em outras etapas, atingindo perversamente a Educação Infantil e o Ensino Médio.

Se, por um lado, pode haver desestímulo dos estados na criação, na manutenção e na qualificação das escolas de Ensino Médio, por outro, há o crescente aumento da demanda por essa etapa da Educação Básica, como resultado da priorização do Ensino Fundamental, concretizada pelo Fundef e pelas políticas de regularização do fluxo escolar.

Assim, apenas considerando a movimentação interna do sistema de ensino, a focalização no Ensino Fundamental vem pressionando a ampliação de vagas no Ensino Médio, sem que estejam previstos os recursos para o atendimento dessa demanda adicional.

O Plano Nacional de Educação (PNE) registra que os 40% de recursos vinculados à educação e não incluídos no Fundef devem custear, nos estados, a manutenção e o desenvolvimento do Ensino Médio. No entanto, o atual governo federal, na definição de metas educacionais para o Brasil, estabeleceu a criação do Fundeb (para toda a Educação Básica), medida que poderá melhorar a distribuição de recursos entre as etapas da Educação Básica e, eventualmente, evidenciar sua insuficiência.

Currículo e organização do Ensino Médio

Ancorada na opção pela formação geral, a LDB, em seu artigo 36, estabelece que o currículo do Ensino Médio:

- I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

E mais:

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Outros tópicos referentes ao currículo definem que, como parte da Educação Básica, este deve ter uma base nacional comum, devendo também oferecer formação em História do Brasil, Português, Matemática, Artes e uma língua estrangeira moderna. A Educação Física também é obrigatória, exceto nos cursos oferecidos no período noturno.

A LDB ainda prevê um mínimo de 800 horas distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar. Outras determinações relacionadas à organização do ensino na escola pertinentes à Educação Básica estão presentes na LDB e também demonstram bastante flexibilidade, tais como a classificação dos alunos, que pode ser realizada por promoção, transferência ou avaliação que afira seus conhecimentos e os aloque na etapa adequada do ensino, e a verificação do rendimento escolar, que poderá ser feita por diversas formas: avaliação contínua do aluno, aceleração de estudos, recuperação, aproveitamento de estudos concluídos e avanço mediante verificação do aprendizado.

As *Diretrizes Curriculares do Ensino Médio* traduzem as formulações gerais da LDB e foram estabelecidas pela Resolução nº 3, de 26/6/1998, da Câmara de Educação Básica do CNE. No seu artigo 3º são estabelecidos os princípios para prática administrativa e pedagógica na escola, segundo os quais a etapa final da Educação Básica deve se guiar. São eles: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. O conteúdo dessas diretrizes foi assim explicitado:

- Estética da Sensibilidade – estímulo à criatividade e à afetividade, ao convívio com a diversidade e ao exercício de liberdade responsável;

- Política da Igualdade – estímulo ao reconhecimento dos direitos humanos, à participação na vida pública e ao combate à discriminação;
- Ética da Identidade – estímulo à solidariedade, à responsabilidade à reciprocidade como orientadoras de sua prática social.

A resolução indica também que Identidade, Diversidade e Autonomia, Interdisciplinaridade e Contextualização sejam eixos estruturadores do currículo, rejeitando a fragmentação do currículo, que deve ser composto das seguintes áreas de conhecimento: Línguas, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Essas áreas do conhecimento são responsáveis por 75% da carga horária mínima que as escolas têm de cumprir, podendo o restante da carga horária ser preenchido com conteúdos definidos regionalmente, apontando para uma grande flexibilidade curricular.

o ensino médio noturno no estado de São Paulo

o ensino médio noturno no estado de São Paulo

o ensino médio noturno no estado de São Paulo

1. Contextualização do Ensino Médio Noturno no estado de São Paulo

O governo do estado de São Paulo, desde 1995, está sob a responsabilidade de representantes do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). No período 1995-1998 o estado foi governado por Mário Covas, reeleito para o quadriênio 1999-2002. Ao final de seu mandato, porém, Mário Covas faleceu e o governo foi assumido pelo vice-governador em exercício, Geraldo Alckmim, eleito para o cargo no pleito de 2002. O PSDB está, portanto, em sua terceira gestão consecutiva no governo do estado de São Paulo.

A Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP), durante as duas primeiras gestões do PSDB, foi assumida por Teresa Roserley Neubauer da Silva, sucedida ao final da segunda gestão por Gabriel Chalita, que se manteve no cargo com a eleição do governador Geraldo Alckim. A continuidade no governo do estado e na SEE/SP é, portanto, uma característica do estado de São Paulo, refletindo-se nas políticas educacionais, tanto em relação à permanência de suas diretrizes, quanto na manutenção e na ampliação de programas e projetos delas derivadas. São exemplares a manutenção dos convênios com as administrações municipais, decorrentes da reorganização da rede física iniciada em 1996, e ampliação de parcerias com instituições privadas, para a execução de diferentes programas (ADRIÃO, 2001).

2. Caracterização do estado de São Paulo

O estado de São Paulo, localizado na região Sudeste do país, ocupa uma área de 248.209,426 km², correspondendo a 2,91% do total do território nacional. Possui 645 municípios. Um terço de sua população, apesar do grande número de municípios, concentra-se na capital e na Grande São Paulo.

Em 2000 a população residente no estado de São Paulo era composta por 75,2% de pessoas nascidas em território paulista e 24,8% de naturais de outros estados brasileiros e países. Em números absolutos, os percentuais de migração equivalem a 9,1 milhões de pessoas residentes não naturais do estado. A população residente total é de 39.949.487 pessoas (Seade, 2005a). Mais de 90% da população concentram-se nas áreas urbanas do território. É o estado mais populoso do país, apresentando densidade demográfica de 151,1 habitantes/km² (Seade, 2001).

A taxa média de crescimento da população no período 1991-2000 foi de 1,85% anual. A taxa de urbanização no mesmo período cresceu em 0,66%, passando de 92,80%, em 1991, para 93,4% em 2000 (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2002).

Os três municípios mais populosos do estado são: São Paulo, com 10.508.218 habitantes; Guarulhos, com 1.102.449 habitantes e Campinas, com 980.952 habitantes (Seade, 2001).

A renda per capita média do estado (em 2000) é de R\$ 444,70, o que representa um crescimento de 15,60% em relação ao início da década (1991). O crescimento da renda *per capita* não significa melhor distribuição de renda, pois é semelhante ao crescimento da pobreza⁴ no mesmo período, que é de 11,7% (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, Perfil Estadual – São Paulo, p. 3).

A distribuição da renda por faixas de salários mínimos é indicada pelo Quadro 1. Os dados foram extraídos do documento “Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e socioeconômica: síntese dos indicadores sociais 2002”, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2003).

4 – Medida pela proporção de pessoas com renda domiciliar *per capita* inferior a R\$75,50, ou seja, metade do salário mínimo vigente em agosto de 2000.

Quadro 1: População ocupada total e sua distribuição percentual, por classes de rendimento médio mensal, de todos os trabalhos em salário mínimo, no Brasil, no estado de São Paulo e na Região Metropolitana de São Paulo

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	População Ocupada						
	Total (1)	Classes de rendimento médio mensal de todos os trabalhos em salário mínimo (%)					
		Até 1/2	½ a 1	1 a 2	2 a 3	3 a 5	Mais de 5
Brasil (2)	75.450.692	7,6	16,3	26	12,9	11	12,9
São Paulo	16.785.279	2,4	8,1	25,5	18,9	16,9	21,8
Região Metropolitana de São Paulo	7.961.044	1,6	6	22,3	19,9	28,3	26,3

(1)Inclusive sem declaração de renda

(2)Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá

Fonte: IBGE. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Econômica: nº 11, síntese de indicadores sociais, p. 84. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/indic_sociais2002.pdf. Acesso em: 22 nov. 2003.

O quadro permite verificar que o rendimento médio per capita no estado de São Paulo segue a tendência nacional de maior concentração na faixa de 1 a 2 salários mínimos (26% no país e 25,5% em São Paulo). Considerada, porém, a região metropolitana do estado, as diferenças revelam-se acentuadas, pois há maior concentração na faixa de mais de 3 a 5 salários mínimos (28,3%), seguida da faixa de mais de 5 salários mínimos (26,3%), com percentuais distantes da média nacional nas mesmas faixas ou com diferenças no próprio estado. O percentual de renda apropriada pelo 1% de mais ricos no estado de São Paulo, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), no ano de 2001, correspondeu a 11,98%. Os 50% mais pobres ficaram 14,9% da renda (Ipea, Ipeadata), o que indica a alta concentração de renda no estado.

Segundo a Fundação Seade, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do estado de São Paulo era de 0,773, em 1991, e subiu para 0,814 em 2000.

A distribuição da população mostra que as maiores concentrações encontram-se nos agrupamentos de 7 a 14 anos e de 30 a 39 anos. A faixa etária correspondente à idade regular para freqüência ao Ensino Médio, 15-19 anos, é a quinta maior no estado⁵ (IBGE, 2005).

5 – Apesar de se considerar como idade adequada para cursar o ensino médio a faixa de 15-19 anos, na medida em que tal etapa da Educação Básica se compõe de apenas três anos, a faixa etária correta é a de 15 a 17 anos. Tal flexibilidade deve-se, fundamentalmente, à grande defasagem série-idade.

3. Política educacional: diretrizes, prioridades e objetivos

Para entender a política educacional do estado, optamos por destacar as propostas de ações governamentais expressas nos dois últimos Planos Plurianuais (PPA) de governo (1999-2003 e 2004-2007), as informações produzidas pelo governo do estado e pela SEE/SP e as informações sobre o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed); neste caso específico, consultou-se ainda o Relatório de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (FCC), que apresenta a avaliação da entidade sobre a implementação do Promed na rede estadual ⁶.

Ressaltamos que o exame de dois PPAs fez-se necessário devido à continuidade administrativa no estado⁷. No ano de realização da pesquisa havia um plano em vigor, aprovado ao final da segunda gestão do governador Mario Covas para o período 2000-2003⁸ e um plano ainda no formato de projeto de lei, referindo-se ao período 2004-2007⁹.

O PPA aprovado na última gestão de Mário Covas afirmava que deveriam ser envidados todos os esforços para enfrentar a exclusão social. No entendimento apresentado pelo documento, tal tarefa exigiria que o estado fosse capaz de “estimular investimentos, ampliar parcerias com a iniciativa privada e delimitar prioridades claras no que diz respeito aos programas sob sua responsabilidade” (SÃO PAULO, PPA, 2000, p. 8).

Com essas diretrizes, o documento apresentava estratégias de ação a partir de quatro critérios: geração de empregos, segurança e justiça social, desenvolvimento humano e competitividade (SÃO PAULO, PPA, 2000, p. 10).

Em agosto de 2003 o Governo do Estado de São Paulo apresentou à Assembléia Legislativa Estadual o Projeto de Lei para o PPA 2004-2007.

O documento ressalta a importância de “redefinição do papel do estado”, enfatizando a necessidade de que este assumira um novo papel “o de agente indutor e regulador”. (SÃO PAULO, PPA, 2003b, p. 9). O PPA 2004/2007 afirma, ainda, caber à administração pública uma posição ativa na busca de parcerias, tendência já manifestada no PPA-2000/2003.

6 – A avaliação foi encomendada pela SEE/SP e assumida por uma equipe de pesquisadores da FCC. A pesquisa foi realizada em 2002 e tornada pública no ano seguinte.

7 – O PPA deve ser instituído por lei, estabelecendo diretrizes, objetivos e metas da administração pública. Todos os planos e programas estaduais previstos na Constituição “serão elaborados em consonância com o plano plurianual.” (Constituição do estado de São Paulo, artigo 174, § 3º).

8 – Aprovado pela Lei nº 10.694, de 8 de dezembro de 2000.

9 – Os Planos Plurianuais 2000-2003 e 2004-2007 encontram-se disponíveis, em formato pdf, no site da Secretaria de estado de Economia e Planejamento: www.planejamento.sp.gov.br. O PPA 2004-2007 foi aprovado pela Lei nº 11.605, de 24 de dezembro de 2003.

Os objetivos do Governo do Estado de São Paulo são sintetizados em um tripé: “desenvolvimento, para gerar empregos; educação, para melhorar o capital humano e solidariedade, para combater a desigualdade e a miséria” (SÃO PAULO, PPA, 2003b, p. 5). Estrategicamente os objetivos são apresentados em quatro áreas: redução do custo; redução das desigualdades sociais; redução das desigualdades regionais e qualificação de mão-de-obra. (SÃO PAULO, PPA, 2003b).

O documento registra a necessidade de um “realinhamento das diretrizes” na área educacional, privilegiando a qualificação do cidadão, para o quê são estabelecidas metas específicas. Segundo o documento, a implementação dessa nova política tem como metas garantir:

- escola eficaz para o aluno;
- boas condições de trabalho para os agentes educacionais;
- integração dos órgãos, por intermédio da descentralização, da autonomia e da garantia de unidade na diversidade, evitando a fragmentação;
- racionalização de recursos;
- otimização de investimentos realizados no ensino. (SÃO PAULO, PPA, 2003b, p. 8).

As taxas de analfabetismo (6,0%) e o baixo atendimento na Educação Infantil (29% no estado) são apresentados pelo documento como preocupantes. No caso do analfabetismo o texto propõe algumas ações, no entanto, embora o governo do estado manifeste preocupação com o baixo atendimento em Educação Infantil, não há nenhum programa previsto para essa etapa da Educação Básica nos documentos consultados.

Na área educacional, a principal ação do governo do estado, prevista no projeto de lei que regulamenta o PPA, é a universalização do acesso ao Ensino Médio e Profissionalizante. O documento observa que “com a universalização do Ensino Fundamental praticamente alcançada no estado”, o foco central das ações no âmbito da educação volta-se ao Ensino Médio e a “ampliação da oferta pública e privada do ensino profissionalizante” (SÃO PAULO, PPA, 2003b, p. 5).

O documento menciona, como prioridades, a valorização e o aperfeiçoamento do Magistério e a integração do jovem à comunidade escolar.

A continuidade nas políticas de estímulo às parcerias com a iniciativa privada, apesar da atualização de algumas diretrizes, pode ser verificada nos dois PPAs, materializando-se

no âmbito da política educacional sob a forma de programas e projetos implementados ao longo das duas últimas gestões.

A fim de verificar como as propostas apresentadas traduzem-se em práticas, foram analisadas as ações governamentais declaradas como prioridades pelo Governo do Estado de São Paulo, em seu *site* oficial, e pela SEE/SP. Cabe observar que as ações e os programas referem-se, em alguns casos, às duas gestões anteriores.

Na área de Educação, o *site* do governo apresenta ações e programas, anunciados como uma “revolução na escola e no ensino”, em um único bloco, que compreende o período 1995-2003¹⁰ (SÃO PAULO, 2003a).

Desse bloco de ações fazem parte: construção de prédios escolares, ampliação do número de vagas e reorganização da rede física. Em 1995, o processo de reorganização separou as escolas de Ensino Fundamental entre unidades voltadas ao atendimento de 1ª a 4ª séries e unidades destinadas ao atendimento da 5ª série em diante, permitindo, segundo o governo, “o aumento da carga horária de 4,5 milhões de alunos para cinco horas de aulas por dia, em vez das quatro de antigamente, o que significa um ano a mais de estudo a cada quatro anos” (SÃO PAULO, 2003a).

São destacados ainda a criação de salas-ambiente, o Programa de Informatização Pedagógica e a distribuição de mais de 12 milhões de livros didáticos e paradidáticos, desde 1996. A autonomia progressiva das escolas é descrita com ênfase, em especial a autonomia financeira concedida às Associações de Pais e Mestres (APM) das unidades escolares, por meio da política de descentralização de recursos.

A municipalização do Ensino Fundamental, com a realização de convênios entre estado e 549 administrações municipais também é apresentada como ação significativa, assim como a Valorização do Magistério, materializada em reajustes salariais, oferta de bônus anuais por merecimento e programas de treinamento. Do conjunto de medidas faz parte ainda o anúncio da criação da Bolsa-Mestrado.

— | | 10 – Site do Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <www.saopaulo.sp.gov.br>. Acesso em: 6 nov. 2003.

Uma série de outros programas é destacada pela Secretaria de estado da Educação: o Programa de Formação Especial de Professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, iniciado em 2001, em parceria com universidades públicas e privadas¹¹, oferecendo formação universitária para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, e o Programa Teia do Saber, criado em 2003 e destinado à formação continuada de professores de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio. A SEE/SP desenvolve ainda o Programa de Alfabetização e Inclusão (PAI) e o Programa Escola da Família Espaços da Paz.

A SEE/SP mantém alguns programas e projetos voltados ao Ensino Médio. Em alguns casos, o atendimento atinge o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; em outros, é específico dessa etapa da Educação Básica. A seguir os projetos são apresentados sinteticamente, a partir dos dados tornados disponíveis pela própria SEE/SP em seu *site* oficial.

- **Telessalas:** é um projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que oferece cursos supletivos correspondentes ao Ciclo II (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, com atendimento individualizado e presença flexível. As telessalas podem ser instaladas em escolas da rede estadual de ensino de qualquer etapa, em salas cedidas pela comunidade ou em instituições particulares que firmem convênio com a SEE/SP.

- **Centro de Estudos de Línguas (CEL):** coordenado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp), destina-se a estudantes da rede pública estadual a partir da 6ª série. São oferecidos cursos de espanhol, alemão, japonês, francês e italiano, ministrados em escolas estaduais da capital, na grande São Paulo e do interior do estado, em 73 endereços.

- **Viagem ao Sistema Solar:** sob a coordenação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), destina-se, exclusivamente, a alunos do Ensino Médio, voltado ao estudo dos corpos celestes do Sistema Solar, na época da realização da pesquisa o trabalho atendia à 71 escolas na rede estadual.

- **Enlaces mundiais para o desenvolvimento:** iniciativa do Instituto de Desenvolvimento Econômico do Banco Mundial, visa a criar uma comunidade virtual, formada por professores e alunos dos cinco continentes, envolvidos no desenvolvimento de projetos colaborativos. Em 2003, atendia a 21 escolas de Ensino Médio. O gerenciamento do programa é de responsabilidade da SEE/SP, por meio da Gerência de Informática Pedagógica/FDE.

11 – Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

• **Escola da Família: espaços da paz:** iniciado em 2003, o projeto resulta de parceria entre a SEE/SP e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), com o apoio da Fundação Ayrton Senna. Foram oferecidas 25 mil bolsas a universitários, matriculados em instituições privadas de ensino superior, a fim de que atuassem como educadores nas escolas, nos fins de semana. As instituições de ensino superior recebem o repasse referente às bolsas, cobrindo parte do valor da mensalidade do bolsista. A instituição se compromete a cobrir o restante. Nas unidades escolares, bolsistas assumem, juntamente com educadores profissionais, a responsabilidade pelo desenvolvimento de atividades desportivas e culturais, visando a integrar escola e comunidade. O treinamento fica a cargo das Diretorias de Ensino e a coordenação na escola é de responsabilidade do diretor de unidade escolar.

Faz-se necessário mencionar um projeto que teve início em 1993 e que, embora não integre atualmente o conjunto das propostas da SEE/SP, é referência para o funcionamento de algumas escolas. Trata-se do Projeto *Flexibilização Curricular* para o ensino noturno¹².

Em 1993, a SEE/SP iniciou a implantação do projeto, visando à melhoria da qualidade de ensino no período noturno. O projeto implicava um tratamento curricular diferenciado para o período, considerado mais adequado às especificidades da clientela. A carga horária anual das disciplinas era concentrada em semestres, com redução das disciplinas a serem cursadas pelos alunos e a possibilidade de realizarem matrículas por dependência. Em 1993, quando foi iniciado, o projeto contou com a participação de 19 escolas; em 1994, o número ampliou-se para 53 e em 1999, para 110. Em 1997, o total de escolas passou a ser de 460, com a incorporação de mais 350 unidades.

Finalmente, um programa em destaque na política educacional para a rede estadual paulista é o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio do estado de São Paulo (Promed). A diretriz da política Educacional para o Ensino Médio, anunciada no Promed, mediante o diagnóstico, foi a expansão com qualidade.

A oferta do Ensino Médio, no entendimento da SEE/SP, deveria ser em escolas organizadas para atender especificamente essa etapa de ensino. Para tanto, o documento afirma

12 – Uma das escolas estaduais que integrou a amostra da pesquisa teve seu currículo flexibilizado, o que influenciou a organização das atividades pedagógicas, mesmo após o projeto ter-se encerrado.

ser necessárias medidas indispensáveis, tais como o aprofundamento da reorganização da rede física, iniciada na gestão anterior, e o reordenamento e a racionalização dos espaços existentes na rede de Ensino Médio. A expansão do Ensino Médio requereria, segundo a SEE/SP, não apenas a definição de uma escola típica de Ensino Médio, mas o investimento em outras modalidades de ensino, especialmente o ensino a distância (telessalas) e o ensino supletivo. Entre outros objetivos, o programa visava a:

- melhorar a qualidade do Ensino Médio público, para o que se pretendia, além de ampliar a oferta de telessalas, capacitar os recursos humanos, fomentar a produção de materiais didáticos, complementar acervos de bibliotecas, apoiar e divulgar projetos inovadores nas escolas, equipar os laboratórios científicos de todas as escolas que mantinham Ensino Médio e desenvolver projetos de acompanhamento e supervisão, com vistas a definir um padrão básico de desempenho;

- ampliar a taxa de escolarização bruta, de 50%, para no mínimo 75%;
- aumentar em pelo menos 60 mil o número de vagas para o Ensino Médio regular em escolas com três turnos, por meio de construção de novas salas de aula;

- fortalecer os órgãos centrais da Secretaria de estado da Educação, diretorias de ensino e unidades escolares, com vistas a criar as condições de implementação da política educacional para o Ensino Médio.

O programa pretendeu ainda reforçar os mecanismos de avaliação docente e de rendimento escolar. (SÃO PAULO, SEE/SP, 1999, p. 83-4).

As avaliações externas na rede estadual paulista são realizadas pelo Sistema de Avaliação de Ensino do estado de São Paulo (Saresp), caracterizado como uma política de avaliação articulada ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)¹³.

A implementação do Promed nas escolas estaduais foi iniciada no segundo semestre de 2000, antes de ser firmado o convênio SEE/SP e MEC, o que viria a ocorrer em dezembro do mesmo ano. Em um primeiro momento, o Programa foi implementado em 191 escolas, como projeto piloto. Em maio de 2001, estendeu-se para todas as escolas que mantinham

13 – O Saresp foi criado em 1996, pela Resolução SEE/SP nº 27, de 29 de março de 1996, com objetivo de produzir um sistema de avaliação de desempenho de alunos do Ensino Fundamental e Médio capaz de subsidiar a SEE/SP na tomada de decisões em relação à política educacional e de fornecer informações para subsidiar a capacitação dos recursos humanos; a reorientação de propostas pedagógicas e a articulação dos resultados das avaliações com os projetos pedagógicos e o estabelecimento de metas das unidades de ensino, especialmente em relação à correção do fluxo escolar.

o Ensino Médio, atingindo 3.207 unidades, e em 2002 foram incorporadas 250 escolas, na maioria as que passaram a oferecer Ensino Médio só recentemente.

Por pedido da SEE/SP o programa foi avaliado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) no ano de 2002. O relatório de avaliação da Fundação foi concluído com a recomendação de que a administração pública buscasse novos recursos a fim de garantir a continuidade do projeto. Na perspectiva dessa continuidade, o relatório apresentava um conjunto de proposições a título de ajustes. (Fundação Carlos Chagas, 2003b)

Os resultados da avaliação indicaram, ainda, a ausência de medidas voltadas ao atendimento das especificidades do Ensino Médio Noturno. Os dados mostram que há desigualdades no Ensino Médio em relação não apenas ao desempenho das escolas e da região geográfica, mas também em relação ao turno de matrícula, inclusive em relação à apropriação do Programa, que é menor no período noturno.

3.1 Propostas educacionais específicas para o Ensino Médio Noturno

As propostas de governo apresentadas nos PPAs, nas duas últimas gestões, dão destaque à Educação Básica e indicam como prioridade o Ensino Médio. No entanto, apesar do enorme contingente de alunos do Ensino Médio no período noturno, conforme se evidenciou pelos dados de matrícula, não foram detectadas, no âmbito da SEE/SP, políticas específicas para o turno.

Os resultados da avaliação do Promed confirmam a ausência de medidas voltadas ao atendimento das especificidades do Ensino Médio Noturno. Não se configuram, portanto, ações e programas específicos para o período.

4. Estatísticas do Ensino Médio Noturno

A análise das estatísticas do Ensino Médio Noturno é feita a partir de dados coletados na SEE/SP (SÃO PAULO, SEE/SP, 2004) e nos registros dos censos escolares produzidos e divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC, 2005).

A maior concentração de funções docentes no estado de São Paulo está na rede pública de ensino estadual, cerca de 50%. Em 2003, havia 111.644 funções docentes no Ensino Médio em São Paulo, das quais 86.656 localizavam-se na dependência administrativa estadual.

À prioridade atribuída ao Ensino Médio corresponde o crescimento contínuo de funções docentes na rede estadual de ensino, como pode ser verificado na tabela abaixo:

Tabela 1: Funções docentes – Ensino Médio na rede estadual paulista

Ano	Funções docentes
1999	70.365
2000	79.227
2001	79.242
2002	80.578
2003	86.656

Fonte: Inep/MEC, 2005

Os dados da SEE/SP presentes no Censo Escolar 2002 mostram que 93,9% dos professores possuíam licenciatura completa; 3,6%, ensino superior completo sem licenciatura e apenas 2,6% tinham formação no Ensino Médio (SÃO PAULO, SEE/SP, 2003a).

No estado de São Paulo, em 2003, estavam matriculados no Ensino Médio 2.099.910 estudantes. A rede estadual paulista concentrava cerca de 90% de matrículas, atendendo 1.807.410 estudantes (Inep/MEC, 2005).

As matrículas no Ensino Médio Noturno representavam quase 50% do total, tanto na rede estadual quanto no conjunto do estado. A série histórica apresentada abaixo mostra que o número de matrículas no turno noturno já foi mais elevado do que em 2003, tendência que foi sendo superada por um equilíbrio progressivo entre matrículas diurnas e noturnas:

Tabela 2: Matrículas no Ensino Médio por turno – rede estadual paulista

Ano	Diurno	% Diurno	Noturno	%Noturno
1999	633.990	36,86	1.086.184	63,14
2000	714.290	40,26	1.060.006	59,74
2001	764.668	43,95	975.222	56,05
2002	841.704	47,38	934.862	52,62
2003	921.300	50,97	886.110	49,03

Fonte: Inep/MEC, 2005

O processo de normalização de fluxo no Ensino Fundamental pode ser apontado como variável que interfere na distribuição mais equilibrada nas matrículas por turno, pois os estudantes chegam mais jovens ao Ensino Médio. Os dados coletados pelo Censo Escolar 2002 indicavam que a idade mediana dos estudantes do Ensino Médio era de 17 anos. (Inep/MEC, 2005).

A taxa de escolarização bruta do Ensino Médio no estado de São Paulo em 2000 era de 97,6% e a taxa de escolarização líquida, de 54,7%. Já a taxa de atendimento de 15 a 17 anos era 89,0% (Inep/MEC, 2005). Pode-se observar com esses dados que pouco mais da metade da população na faixa etária ideal estava cursando o Ensino Médio.

No Ensino Médio Noturno, as taxas de aprovação e abandono apresentam diferenças em relação ao turno diurno, como podemos observar na série histórica apresentada a seguir:

Tabela 3: Ensino Médio – Rede estadual – Taxas de aprovação, reprovação e abandono por turno – 1986-2003

Período	Diurno			Noturno		
	Aprovação %	Reprovação %	Abandono %	Aprovação %	Reprovação %	Abandono %
1986	72	11,7	16,3	56,3	12,8	30,9
1987	72,4	11,5	16,1	58,1	12,6	29,3
1988	74	9,9	16,1	61,2	11,2	27,6
1989	73,3	9,5	17,2	59,8	9,7	30,5
1990	73,3	11,8	14,9	62	12,1	25,9
1991	76,1	9,7	14,2	64,2	9,6	26,2
1992	78,1	8,7	13,2	66,6	9,5	23,9
1993	81,2	5,8	13	69,7	7,1	23,2
1994	79,8	9,7	10,5	67,8	11,2	21
1995	79,2	7,6	13,2	68	8,4	23,6
1996	80,6	7,7	11,7	73	8,3	18,7
1997	87,5	3	9,5	81,9	3,8	14,3
1998	90	2,5	7,5	83,4	4,2	12,4
1999	88,7	4	7,3	80,2	6,4	13,4
2000	87	5,2	7,8	76,8	8,5	14,7
2001	88,8	5,7	5,5	79,4	9,2	11,4
2002	87,9	7,1	5	77,5	11,2	11,3
2003	84,9	10	5,1	75,9	12,3	11,8

Fonte: SÃO PAULO, SEE/SP, 2004, p. 28

As taxas de abandono no período noturno, embora em declínio nos últimos anos, são historicamente bem mais elevadas que as do diurno, indicando a persistência de variáveis que tornam a permanência desse aluno na escola mais difícil do que para seus colegas que estudam durante o dia.

Observe-se a elevação das taxas de reprovação nos dois turnos nos últimos cinco anos, após terem declinado significativamente nos anos de 1997 e 1998. As reprovações aumentam no mesmo período em que o Promed é implementado no estado, com vistas a expandir a oferta e a melhorar a qualidade de ensino.

A distorção série-idade no Ensino Médio é bastante significativa: em 2003, cerca de 30% dos educandos estava fora da idade regular para essa etapa de ensino. Na rede estadual, a distorção é maior do que na média do estado, como pode ser verificado a seguir:

Tabela 4: Distorção idade-série em São Paulo: total e rede estadual

Ano	Estado de	Rede estadual
	São Paulo	paulista
1999	42.3	46.7
2000	40.2	44.2
2001	36.3	40.3
2002	32.7	36.5
2003	29.5	32.9

Fonte: Inep/MEC, 2005

Segundo os dados do Inep/MEC, de 2001, as taxas de conclusão do estado de São Paulo – incluindo sistemas públicos e rede particular de ensino – para o Ensino Médio, era de 76,2 (Inep/MEC, 2005).

5. Análise da Política Educacional para o Ensino Médio Noturno

O Ensino Médio Noturno não conta com propostas específicas, exceto pela possibilidade de flexibilização curricular apresentada na primeira gestão de Mário Covas e pela legislação que regula a carga horária e a dispensa em Educação Física.

Na pesquisa realizada na legislação só foram encontradas duas referências ao Ensino Médio Noturno. Uma com relação à carga horária e outra sobre a opção de horários em Educação Física, ambas previstas na Resolução SEE/SP nº 7, de 19 de janeiro de 1998. A referida Resolução estabeleceu diretrizes para a reorganização curricular do Ensino Médio na rede estadual de ensino, promovendo a transição dos cursos de 2º grau (Lei nº 5.692/71) para cursos de Ensino Médio, tal como o previsto pela LDB/96.

A carga horária mínima prevista para o Ensino Médio regular é de 2,4 mil horas de curso, distribuídas em 200 dias letivos por ano, totalizando 800 horas, como prevê a LDB/96. Para os cursos diurnos em escolas que funcionam em dois turnos, a carga horária diária é de 5 horas, totalizando 25 horas semanais. Para os cursos em período noturno, a carga horária diária é de 4 horas, compondo 20 horas semanais. A duração das aulas, em período noturno ou diurno, é de 50 minutos.

A Resolução apresenta, ainda, as matrizes curriculares básicas para as diferentes composições de jornada, prevendo a Educação Física como oferta opcional, a critério da escola, para os alunos do período noturno, aos sábados.

A ausência de políticas para o Ensino Médio Noturno ressalta a importância de a SEE/SP estabelecer formas de intervenção e prioridades segundo necessidades específicas de regiões, faixa de desempenho e período.

Além de ser desejável considerar as mudanças no mundo do trabalho, o crescimento da informalidade e do desemprego e a tendência à matrícula em idade regular, como fatores a exigir diferenciação na concepção de políticas para o Ensino Médio Noturno, há que se levar em conta estudantes que têm emprego e/ou encontram-se em faixas etárias diferenciadas da ideal. A política educacional paulista não se apropria desses diferenciais, delegando às escolas a tarefa de, precariamente, construir códigos e estratégias para o trato com essas diferenças.

Tais diferenças expressam-se na existência de dois perfis de alunos. Correndo o risco da generalização, há adolescentes próximos à faixa etária esperada e adultos que retornam à escola após terem ingressado no mercado de trabalho. Embora salutar a convivência entre eles, seria interessante consultá-los sobre as expectativas de uns e outros em relação ao curso, quando se pretende criar estratégias de sucesso para suas trajetórias escolares. O que ocorre na realidade é a consulta ser direcionada às próprias equipes escolares, as quais, quando respondem, o fazem por meio de projetos localmente construídos. É o caso da adoção dos modelos flexibilizados de currículo (módulos) ou de oficinas e projetos temáticos desenvolvidos no lugar das aulas convencionais.

No estado de São Paulo, finalmente, em todos os setores da ação governamental, a melhoria da gestão pública e a ampliação na qualidade de oferta dos serviços pressupõem a aproximação com o setor privado, por meio de parcerias e convênios que implicam a oferta, por parte do setor privado, de subsídios técnicos e financeiros. Na educação escolar essa compreensão tem-se manifestado na busca do setor privado em diversos programas, envolvendo organizações não-governamentais (ONG) e instituições particulares de ensino, como o verificado em programas voltados para a aproximação com a comunidade, o enfrentamento da violência escolar, a alfabetização de adultos, a disseminação de novas tecnologias, entre outros, nos quais os parceiros são buscados no mercado.

6. O Ensino Médio Noturno nos municípios

Apesar das expressas indicações em contrário, presentes em diferentes textos legais, por conta do histórico da divisão de responsabilidades entre os diferentes entes federados, muitos municípios paulistas oferecem Ensino Médio em suas redes. Entre os oito municípios pesquisados, em quatro encontram-se escolas municipais de Ensino Médio e, para surpresa, em um deles o atendimento em creches municipais passou a ocorrer apenas em 2003. A pesquisa analisou três experiências municipais de Ensino Médio.

Nas escolas municipais de Ensino Médio pesquisadas encontraram-se diferenciais que compreendiam desde a cobrança de mensalidade, situação que induz a uma seleção socioeconômica prévia dos alunos e tende a interferir no seu desempenho acadêmico, até a oferta de cursos profissionais em parcerias com o Centro Tecnológico Paula Souza¹⁴, situações apresentadas mais detalhadamente a seguir.

Por constituir-se em atendimento quase “marginal” no quadro das prioridades educativas dos municípios, constatou-se a quase inexistência, nas Secretarias de Educação, de dados organizados sobre o Ensino Médio em geral e sobre o noturno, em particular. Pela mesma razão inexistente política ou programa municipal específico para o Ensino Médio Noturno.

6.1. Município de São Paulo

O município de São Paulo, capital do estado, possui 1.509 km² de área e concentra um terço da população do estado. Com outros 39 municípios vizinhos, a capital paulista integra a Região Metropolitana.

Segundo dados da Fundação Seade, em 2005, o município de São Paulo possuía mais de 10 milhões de habitantes (10.744.060). A população em idade de escolarização básica (0 a 19 anos) correspondia a 32% do total. Já na faixa etária adequada para freqüência no Ensino Médio, 15 a 19 anos, encontravam-se 7,9% da população do município (Seade, 2005a).

14 – O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza administra Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) e Faculdades de Tecnologia (Fatecs) no estado de São Paulo. As ETEs atendem estudantes nos níveis de ensino Médio e Técnico, para os setores Industrial, Agropecuário e de Serviços. Nas Fatecs são realizados cursos superiores de graduação. Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.com.br>>. Acesso em: 12 jul. 2005.

Em relação à qualidade de vida, medida pelo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), em 2000, São Paulo apresentava indicadores superiores ao do estado (Município: 0,841 – estado: 0,814)¹⁵.

Política educacional do município de São Paulo

No período de 2000 a 2004, o município foi administrado pela prefeita Marta Suplicy, do Partido dos Trabalhadores (PT). A administração municipal, autodenominada “Governo da Reconstrução”, estabeleceu três diretrizes gerais para a educação: qualidade social da educação, democratização da gestão e democratização do acesso.

Para alcançar a *Qualidade Social da Educação* no âmbito da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos, a Secretaria Municipal de Educação/SP (SME/SP) pretendia desenvolver:

- a) um movimento de reorientação curricular, em todas as unidades educacionais, articulado à formação dos educadores;
- b) um processo de formação permanente e sistemática de todos os educadores que deverá se estruturar a partir das experiências dos mesmos e das escolas, propiciando a reflexão em todos os campos do conhecimento;
- c) nessa mesma direção, será repensada a avaliação e a atual forma de organização e funcionamento da escola. Os ciclos, em particular, serão objeto de ampla discussão. (SÃO PAULO/Município, 2003b).

Articulada a essa diretriz, a “Democratização da Gestão” foi assumida com o objetivo de:

[...] contribuir para a realização da qualidade social da educação e permitir que a escola e o conjunto do sistema sejam geridos, no âmbito da competência de cada unidade ou instância, por coletivos representativos que aperfeiçoem as práticas democráticas na cidade. (SÃO PAULO/Município, 2003b).

Para tanto, indicava-se o aperfeiçoamento dos Conselhos de Escola e do Conselho Municipal de Educação, a reconstrução dos Conselhos Regionais dos Conselhos

15 – Fonte: Seade, 2005b.

de Escola (Creces) e o incentivo para a criação dos Grêmios Estudantis (SÃO PAULO/Município, 2003b).

A terceira diretriz educacional, *Democratização do Acesso*, resultaria dos seguintes esforços:

- manter universalizado o Ensino Fundamental em discussão com o estado;
- ampliar progressivamente o atendimento da Educação Infantil;
- ampliar o atendimento de jovens e adultos através da suplência e do redimensionamento do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova) em articulação com a formação profissional e, também, em negociação com o governo do estado;
- criar as condições materiais e pedagógicas para o atendimento aos portadores de necessidades especiais, propiciando que se faça a discussão sobre os modos de inclusão. (SÃO PAULO/Município, 2003b).

Os projetos de caráter assistencial, Bolsa Trabalho e Renda Mínima, foram encampados pela SME/SP como medidas governamentais necessárias à permanência do aluno na escola. Complementarmente, outros projetos, passíveis de serem identificados com o conceito de “gratuidade ativa” (MELCHIOR, 1997), foram assumidos pela SME/SP: transporte, uniforme e material escolar.

Destaca-se, ainda, a construção dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) que congregavam, em uma mesma instituição, a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental regular e suplência, além de atividades esportivas e culturais para a população em geral.

De acordo com o governo, esses programas compunham “uma política inclusiva capaz de reverter, em médio prazo, a evasão e a melhorar a qualidade de ensino nas nossas escolas, considerando as condições de vida da população local” (SÃO PAULO/Município, p. 15, 2003a).

Em 2003, oito Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM) atendiam 3.300 alunos nessa etapa da Educação Básica, dos quais 64,5% no período noturno.

Segundo informações da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em 2003, não havia propostas específicas para o Ensino Médio. As orientações para essa etapa da Educação Básica limitavam-se às contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio propostas pelo MEC e à garantia de manutenção, com qualidade, dos cursos já existentes.

Em vista disso, não se detectaram propostas educacionais formuladas pela SME/SP para o Ensino Médio e tampouco para o período noturno.

Em relação à normalização desse atendimento, o Conselho Municipal de Educação (CME) aprovou a Indicação CME nº 3/97, estabelecendo as diretrizes para o Ensino Médio e a Educação Profissional no sistema de ensino do Município de São Paulo, resguardas as orientações da LDB/96, do Decreto Federal nº 2.208/97 e das normas gerais oriundas do Conselho Nacional de Educação (CNE).

De acordo com a referida Indicação do CME, os estabelecimentos de Ensino Médio e de Educação Profissional poderiam oferecer: apenas o Ensino Médio; os cursos técnicos ou o Ensino Médio e, de forma concomitante ou seqüencial a este, também os cursos técnicos. Já o currículo do Ensino Médio deveria seguir os mínimos de carga horária e de dias letivos previstos na LDB e no Parecer CNE/CEB nº 5/97. Sobre os cursos noturnos, a legislação determinava que, no caso de jornada diária inferior a quatro horas, o período letivo deveria ser estendido de maneira a atender ao mínimo de 800 horas anuais.

A Portaria nº 4.760 da SME/SP, de 18 de novembro de 1999, estabelecia normas para a reorganização das unidades escolares da rede municipal de ensino, entre as quais constava o quadro curricular obrigatório para o Ensino Médio, de acordo com o previsto na Resolução do CNE nº 3/98, inovando apenas ao adotar a matrícula facultativa na Educação Física para o período noturno.

No ano seguinte, a SME/SP (Portaria nº 42, de 6 de janeiro de 2000) autorizou as escolas municipais a propor sua própria organização curricular, desde que submetessem à aprovação dos órgãos competentes do sistema seus Regimentos Escolares e Projetos Pedagógicos, condição que favoreceria a proposição de arranjos diferenciados por parte, inclusive, das escolas com Ensino Médio Noturno.

Estatísticas do Ensino Médio Noturno no município de São Paulo

O total de funções docentes no Ensino Médio para a cidade de São Paulo correspondia em 2003 a 28.548, das quais apenas 162 pertenciam à esfera municipal, enquanto 18.965 referiam-se à rede estadual de ensino e 9.810 à rede privada. Observou-se que, além de diminuto, o número de funções docentes no Ensino Médio municipal apresentou tendência à redução: entre os anos de 1999-2003 foram reduzidas 37 delas. (Inep/MEC, 2005).

Com pequena variação em 2002, 100% dos docentes das escolas municipais possuíam o curso superior. Já na rede estadual, o percentual de professores com formação nesse nível correspondia a 95% (Inep/MEC, 2005).

Tendo em vista a opção política do governo municipal por não ampliar o Ensino Médio, dada a prioridade ao atendimento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o número total de matrículas declinou no período: apenas 0,5% do total de matrículas dessa etapa de escolaridade foi ofertado, conforme dados abaixo.

Tabela 5: Total de matrículas no Ensino Médio e percentual de alunos no turno noturno

Depen- dência	1999		2000		2001		2002		2003	
	Total	% noturno	Total	% noturno	Total	% noturno	Total	% noturno	Total	% noturno
Estadual	481.327	64.8	492.469	61.4	475.135	57.4	485.229	53.6	486.745	48.9
Federal	2.404	44.6	2.010	46	1.142	*	1.188	*	1.203	*
Municipal	5.503	62.1	4.016	64.5	4.280	69.2	3.733	62.8	3.300	64.5
Particular	110.144	20.1	102.776	15.9	97.627	13.4	92.698	9.4	92.982	7.3
Total	599.378	56.5	601.271	53.6	578.184	49.9	582.848	46.5	584.230	42.3

Fonte: Inep/MEC, 2005

* Informação ausente

Focalizando o período noturno, tem-se que, nesse turno, concentrou-se cerca de 60% dos matriculados em escolas municipais. Já a rede estadual, no período analisado, apresentou uma queda no atendimento noturno, chegando, em 2003, a oferecer menos de 50% do total de suas matrículas (Tabela 6).

Tabela 6: Matrícula por faixa etária – Ensino Médio na rede municipal de São Paulo

Matrículas	1999	2000	2001	2002	2003
menos de 15 anos	5	4	1	9	4
de 15 a 17 anos	3.209	2.374	1.993	1.980	2.066
mais de 17 anos	2.289	1.638	2.286	1.744	1.239
Total	5.503	4.016	4.280	3.733	3.309

Fonte: Inep/MEC, 2005

Observando a tabela acima, nota-se que, com exceção do ano 2001, a maioria dos alunos, do Ensino Médio da rede municipal, encontrava-se na idade esperada para esta etapa da Educação Básica: entre 15 a 17 anos. Em 2003, 62% dos alunos matriculados possuíam entre 15 e 17 anos, indicando pouca distorção série-idade, da ordem de 31,5 % em média (Tabela 7).

Tabela 7: Distorção idade-série Ensino Médio

Dependência	1999	2000	2001	2002	2003
Estadual	50,1	47,9	43,9	40,9	38,1
Federal	12,3	10	4,6	4,7	3,9
Municipal	29,9	28	25,7	26,6	31,5
Particular	18	15,9	13,2	9,6	7,9
TOTAL	43,9	42,3	38,5	35,8	33,2

Fonte: Inep/MEC, 2005

De certa maneira corroborando o esperado, o rendimento médio, no período de 1999-2003, dos alunos das escolas federais de ensino médio (94,1%) supera tanto o daqueles das municipais (89%), quanto o das estaduais (81%). A mesma performance verificou-se quando comparadas as taxas de reprovação: 5,1 % nas escolas federais, 7,2% nas escolas da rede municipal e 7,6% nas estaduais (Inep/MEC, 2005).

Também em relação ao abandono, a rede estadual, mesmo com tendência à melhoria, apresenta a pior taxa (média de 11,35%), enquanto nas escolas municipais a taxa média no período de 1999-2003 foi de 3,8% (Inep/MEC, 2005).

Considerando o decréscimo das matrículas na rede municipal, o número de concluintes apresenta oscilações no período analisado, com acentuada redução de 2001 para 2002 (47,27%), como se nota na tabela abaixo.

Tabela 8: Concluintes do Ensino Médio no município de São Paulo

Dependência	1999	2000	2001	2002
Estadual	120.346	116.227	115.227	116.129
Federal	1.336	324	343	350
Municipal	1.701	1.670	2.159	1.466
Particular	35.800	32.624	30.551	29.422
Total	159.183	150.845	148.330	147.367

Fonte: Inep/MEC, 2005

As escolas federais tiveram uma redução da ordem de 75,7% no número de concluintes de 1999 para 2000. Já na rede estadual, desde 2000 a conclusão no Ensino Médio manteve-se praticamente estável. Em 2002, os alunos concluintes da rede municipal correspondiam a 0,23% do total e os da rede estadual, 78,8%.

6.2. Município B

Localizado na região sudeste do estado, distante 114 km da cidade de São Paulo. Integrando a Região Metropolitana de Campinas, possui 153 km² de área territorial.

A população total, em 2005, era de 220.625, segundo as informações do Seade (2005a). A população em idade escolar (0-19 anos) correspondia a 34,7%, dos quais 9,3% estavam na faixa etária entre 15 e 19 anos, ou seja, na idade prevista para o Ensino Médio.

De acordo com os dados do Seade (2005b), o IDHM, em 2000, apresentava índices inferiores aos do estado. (B: 0,800 – estado: 0,814).

Política educacional do município

No período de realização da pesquisa, o município B era governado por prefeito reeleito, do Partido Popular Socialista (PPS).

Segundo informações coletadas com a equipe da Secretaria Municipal de Educação, o governo tinha como meta para a educação a melhoria da qualidade do ensino, consubstanciada nas prioridades e nos programas abaixo indicados:

• **Universalização do Ensino Fundamental:** essa meta efetuava-se mediante o Programa Auxílio e Cooperação (PAC), pelo qual instituíam-se cooperação entre o governo do estado e o governo municipal para a oferta dessa etapa de escolaridade. Ao estado cabia a construção dos prédios escolares, enquanto o município responsabilizava-se por seu funcionamento. Segundo informações prestadas por membros da equipe dirigente da secretaria de educação, tratou-se de uma estratégia para que o governo estadual não deixasse de se responsabilizar pelo Ensino Fundamental no município.

• **Gestão/administração democrática:** desde 2003, vigorava a Lei Geral do Servidor, que estimulava, por meio da atribuição de pontos para a evolução funcional, a presença dos trabalhadores da educação nos diversos Conselhos do Município, entre eles: Conselho Municipal do Idoso, Conselho Municipal do Turismo, Orçamento Participativo.

• **Eradicação do analfabetismo:** nesse âmbito, contava-se com duas ações, o Mova – programa de alfabetização de adultos oferecido por entidades vinculadas aos movimentos populares e supervisionadas pela administração municipal – e o Brasil Alfabetizado, programa do Governo Federal que, em 2003, encontrava-se em fase de implantação no município.

O Ensino Médio era oferecido, em 2003, apenas no período noturno, em uma única escola, na qual, no período diurno, funcionava o Ensino Fundamental e um curso Normal. De acordo com um assessor da Secretária Municipal de Educação, a opção justificou-se pelo fato de a LDB/96 referir-se à educação como formação para a cidadania e qualificação para o mercado de trabalho.

Não existiam parcerias ou convênio específicos para o Ensino Médio. Mas havia a colaboração da Associação Comercial, Industrial e Agropecuária e da Secretaria Municipal da Indústria e Comércio para a inclusão dos jovens provenientes do Ensino Técnico-Profissionalizante no mercado de trabalho.

O governo municipal não desenvolvia proposta educacional diferenciada para o turno noturno. Como instrumento regulador, encontrou-se apenas lei municipal que dispunha sobre a “normatização de condutas e direitos, Sistema de Evolução Funcional e Plano de empregos de salários do magistério público municipal”. Por ela, a certificação referente ao curso profissionalizante, para prosseguimento dos estudos, exigia três anos

de escolaridade, enquanto que para o diploma de nível técnico seria preciso a continuação por mais um ano, integralizando a formação técnica.

Estatísticas do Ensino Médio Noturno no município B

Em 2003, as funções docentes totalizavam 602, segundo dados do Inep/MEC (2005), sendo que a maior concentração estava na rede estadual, 81%, enquanto as redes municipal e privada possuíam 9% delas. Todos os professores do Ensino Médio municipal, em exercício no período de 1999 a 2003, tinham formação em nível superior.

Com relação às matrículas do Ensino Médio, enquanto a rede estadual atendia 89,9%, a rede municipal era responsável por 7,7% dos alunos desse nível (Tabela 9). Em 2003, segundo informações do Inep/MEC (2005), 84,2% das matrículas no Ensino Médio municipal era no período noturno, índice que vinha aumentando nos últimos anos, ao contrário do observado na rede estadual.

Tabela 9: Total de matrículas no Ensino Médio e percentual de alunos no turno noturno

Depen- dência	1999		2000		2001		2002		2003	
	Total	% noturno	Total	% noturno	Total	% noturno	Total	% noturno	Total	% noturno
Estadual	7.871	72.1	8.885	70.2	9.104	66.4	9.466	61.4	9.554	58.9
Municipal	949	73.9	887	75.8	867	76.6	754	80.4	817	84.2
Particular	537	44.5	547	33.1	228	*	262	*	254	*
Total	9.357	70.7	10.319	*	10.199	65.8	10.482	61.2	10.628	59.5

Fonte: Inep/MEC, 2005

* Informação ausente

No Ensino Médio Noturno a rede municipal atendia 688 alunos em 2003, número um pouco superior ao ano anterior, quando a administração municipal atendeu 606 alunos.

Dos alunos matriculados na rede municipal, 50% tinham entre 15 e 17 anos (Tabela 10), condição que demonstrava melhor relação série-idade, se comparada à da rede estadual, como mostra a Tabela 11.

Tabela 10: Matrícula por faixa etária – Ensino Médio na rede municipal

Matrículas	1999	2000	2001	2002	2003
Menos de 15 anos	0	0	0	43	1
15 a 17 anos	487	522	450	474	452
Mais de 17 anos	462	365	417	237	364
Total	949	887	867	754	817

Fonte: Inep/MEC, 2005

Tabela 11: Distorção idade-série no Ensino Médio

Dependência	1999	2000	2001	2002	2003
Estadual	50.9	49.8	45.6	37.6	34.7
Municipal	35.6	33.6	26.3	13.7	22.9
Particular	15.8	12.4	7	5.3	5.4
Total	47.3	46.4	43.1	35	33.1

Fonte: Inep/MEC, 2005

A taxa de evasão no ensino médio municipal foi de 3,7%, em 2000, e 5,2% em 2001, índices abaixo da taxa estadual de 9,1% e 7,5%, respectivamente. Quanto à reprovação no sistema municipal, em 2002, a taxa atingiu os 9,4%, apresentando aumento, se comparada aos 5,9% de 1999. Entretanto, comparados os dados à rede estadual, os percentuais são mais baixos, uma vez que na rede estadual essa taxa chegou a 13,5% em 2002. Evidentemente, o movimento contrário foi observado em relação à taxa de aprovação, que diminuiu 2,1 % no período, na rede municipal, e 2,9% nas escolas estaduais. Em 2001, os concluintes do Ensino Médio no município totalizaram 2.431 alunos, sendo 84% na rede estadual, 12,6% na rede municipal e 3,2% na rede particular (Inep/MEC, 2005).

Em síntese, o Ensino Médio na rede municipal apresenta taxas de desempenho superiores à rede estadual, com indicadores menores de reprovação e abandono e melhores no que diz respeito à aprovação.

6.3 Município C

Localizado na região central do estado de São Paulo, a 261 km da capital, com 1.101 km² de área territorial e população total de 21.513 habitantes. Os alunos em idade escolar (0 a 19) representavam 32,9% dos habitantes, estando 8,6% na faixa de 15 a 19 anos (Seade, 2005a). Em 2002, o IDHM do município (0,852) era superior ao do estado (0.814), segundo as informações da Fundação Seade (2005b).

Política educacional do município

Na gestão de 2001-2004, era governada pelo PSDB. O prefeito esteve em exercício no executivo municipal na gestão de 1993 a 1996, naquela ocasião pelo Partido Progressista (PP).

As informações sobre a política educacional foram coletadas por meio de entrevistas com a secretária municipal de Educação, segundo a qual, a administração municipal priorizou, nos dois primeiros anos do mandato, a área da saúde e, nos dois finais, o setor da educação. Ainda segundo depoimento da secretária de Educação, como estratégia para a implantação de uma gestão mais democrática, o governo buscava ouvir as demandas dos professores por meio do relato dos dirigentes escolares.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) investiu, também, em melhorias de infraestrutura e tecnologia, exemplificadas pela aquisição de retroprojektor e *data-show* para a Secretaria, além de televisor e videocassete para as unidades escolares.

Os principais programas em execução, no ano de 2003, foram Bolsa Escola, Educação – este envolvendo cerca de 1,5 mil crianças em nove modalidades esportivas – e Projeto Renascer, direcionado à oferta de reforço escolar e artesanato para crianças cujas mães trabalhassem em período integral. Destacou-se, ainda, a vigência de uma parceria entre as redes municipal e estadual, para a participação de seus professores em atividades de formação em serviço, e entre a prefeitura e o Pueri Domus – Escolas Associadas¹⁶, com o propósito de os alunos do primeiro ciclo das escolas municipais de Ensino Fundamental utilizarem, a partir de 2004, gratuitamente, apostilas elaboradas pelo colégio paulistano, como material pedagógico adquirido pelo poder público municipal.

16 – Pueri Domus – Escolas Associadas é uma empresa privada que desenvolve e implementa tecnologia educacional para escolas parceiras. Disponível em: <<http://www.pueridomusassociadas.com.br>> Acesso em: 12 ago. 2005.

O Ensino Médio na rede municipal era oferecido apenas por uma escola e no período noturno. A oferta iniciou-se em 2001.

A Escola Municipal de Ensino Médio, por determinação da Prefeitura Municipal, cedeu parte de suas instalações para uma escola particular, que atua desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Segundo o depoimento da secretária municipal de Educação, esse sistema seria encerrado em 31 de dezembro de 2004.

Também por determinação da Prefeitura Municipal, a escola cobrava dos alunos do Ensino Médio uma “mensalidade”, em 2003, no valor de R\$ 25, repassada posteriormente para o governo municipal. Para a diretora da escola, a administração municipal justificava a vigência dessa “contribuição espontânea” pelo fato de o município não ter a obrigação legal de oferecer o Ensino Médio, pois o fazia para atender à pressão dos próprios usuários.

Ainda segundo ela, o pagamento não era compulsório, mesmo a arrecadação tendo apresentado aumento nos três últimos anos. Nenhum aluno era impedido de realizar qualquer atividade pedagógica em virtude do não pagamento da mensalidade. No entanto, no ato da matrícula, o aluno, ou o seu responsável, era notificado sobre a “contribuição” e informado que o eventual atraso na mesma implicaria a cobrança de juros.

Em 2002, foi firmada uma parceria entre a prefeitura, o Centro Paula Souza e uma usina de açúcar e álcool, para oferta de um curso profissionalizante para Técnico em Açúcar e Alcool, em virtude de demanda das usinas da região por esse profissional. Verificou-se, também, a existência de parcerias com o comércio, empresas locais, bem como com as diversas agências de turismo da cidade, para oferecimento de postos de trabalho aos alunos da escola.

Em relação aos aspectos pedagógicos, o município estabeleceu convênio com um sistema privado de ensino para oferta de um sistema de apostilamento aberto, a partir de 2004. As apostilas seriam fornecidas pela Prefeitura e utilizadas gratuitamente pelos alunos, de acordo com as necessidades indicadas pelos professores.

Apesar de C possuir apenas uma escola municipal com Ensino Médio, e de essa etapa ser oferecida somente no período noturno, como em B, não havia propostas educacionais específicas para esse período.

A única legislação localizada, referente ao Ensino Médio municipal, foi uma Portaria da Dirigente Regional¹⁷, de 8 de novembro de 1999, autorizando o funcionamento do Curso de Ensino Médio pela escola municipal. Os dirigentes da escola, de acordo com a Portaria, deveriam manter o Regimento e o Plano de Curso de acordo com as instruções determinadas pelos Conselhos Federal e Estadual de Educação e com a legislação estadual pertinente à rede de ensino municipal.

Estatísticas do Ensino Médio Noturno no município

Segundo informações do Censo Educacional, em 2003, as funções docentes totalizavam 93, número que apresentou crescimento de 38,7% de 1999 para 2003. Neste ano, 66% dessas funções encontravam-se na rede estadual; já na rede municipal, o percentual era de 15%, o que correspondia, em números absolutos, a 14 professores. Todos os docentes da rede estadual, desde 1999, possuíam formação em nível superior e os da rede municipal e privada qualificaram-se ao longo do período (Inep/MEC, 2005).

Em 2003, as matrículas no Ensino Médio da rede municipal, todas concentradas no noturno, correspondiam a 19%, enquanto as da rede estadual equivaliam a 79% do total. Nota-se, no período, um crescimento no atendimento dessa etapa da Educação Básica pela rede pública (Tabela 12).

Tabela 12: Total de matrículas no Ensino Médio e percentual de alunos no turno noturno

Depen- dência	1999		2000		2001		2002		2003	
	Total	% noturno	Total	% noturno	Total	% noturno	Total	% noturno	Total	% noturno
Estadual	598	72,9	744	65,3	834	65,5	861	63,9	964	61,4
Municipal	161	100	134	100	171	100	177	100	192	100
Particular	64	*	60	*	71	*	46	*	64	*
Total	823	72,5	938	66,1	1.076	66,6	1.084	67,1	1.220	64,3

Fonte: Inep/MEC, 2005

* Informação ausente

Entre 1999 e 2001, há uma concentração de alunos matriculados acima de 17 anos. A partir de 2002, essa situação é alterada e observamos a presença majoritária de alunos com idade entre 15 e 17 anos (Tabela 13), condição confirmada pelas taxas de distorção idade-série, apresentadas abaixo (Tabela 14). Até 2001, a distorção idade-série superava os 60%, diminuindo nos anos posteriores.

Tabela 13: Matrícula por faixa etária Ensino Médio na rede municipal

Matrículas	1999	2000	2001	2002	2003
menos de 15 anos	0	0	0	0	1
de 15 a 17 anos	46	36	65	104	113
mais de 17 anos	115	98	106	73	78
Total	161	134	171	177	192

Fonte: Inep/MEC, 2005

Tabela 14: Distorção idade-série no Ensino Médio

Dependência	1999	2000	2001	2002	2003
Estadual	36,8	38,8	41	39,6	41,1
Municipal	68,9	73,1	64,3	36,2	34,9
Particular	1,6	11,7	0	0	1,6

Fonte: Inep/MEC, 2005

As taxas de abandono no Ensino Médio municipal (26,3% em 2000 e 24,3% em 2001) são altíssimas, se comparadas às da rede estadual (4,4% e 14,2%, respectivamente), apresentando um percentual aproximado, em 2002, de 12,6% na rede estadual e de 12,5% na municipal. A taxa de reprovação, no ensino médio municipal, girou em torno de 3% em 1999 e 2000, superando 4% em 2002, índices menores que os encontrados na rede estadual. No entanto, deve-se considerar a alta taxa de abandono na rede municipal como fator de exclusão do sistema. A aprovação municipal somente superou as taxas da rede estadual em 2002, ao registrar mais de 80% de aprovados. Dos 271 novos egressos do Ensino Médio, 21% concluíram seus estudos da rede municipal (Inep/MEC, 2005).

Neste item procede-se à descrição e à análise de características e práticas das escolas pesquisadas, tendo em vista destacar possíveis alternativas e ações voltadas a promover alterações na qualidade do Ensino Médio Noturno.

1. Infra-estrutura

A infra-estrutura de uma escola implica múltiplos aspectos que servem de suporte para a realização do ensino-aprendizagem, desde a existência de materiais até as condições de trabalho dos profissionais e as condições ambientais (BATISTA; ODELIUS, 1999)¹⁸. Funcionando como uma condicionante na realização do projeto pedagógico, a infra-estrutura pode favorecer a implementação de ações pedagógicas, ou pelo contrário, limitá-las. É, portanto, impossível pensar a realização do projeto pedagógico sem se levarem em conta as condições infra-estruturais. Nas escolas pesquisadas, profissionais e estudantes, ao analisarem as condições físicas dos prédios, mencionaram a necessidade de reformas, com vistas à melhoria das condições de trabalho. A necessidade de reformas foi lembrada em todas as unidades escolares estudadas, municipais e estaduais.

Há, porém, uma nítida diferença entre escolas municipais e estaduais quando se trata de depredações e pichações: seis das sete escolas estaduais apresentam sinais de terem sido depredadas e pichadas¹⁹. Em contrapartida, nas escolas municipais não há indícios dessas práticas.

As duas escolas municipais pesquisadas no interior do estado de São Paulo gozam de condição semelhante. Ambas funcionam há mais de 40 anos, são as únicas sob a dependência administrativa dos municípios a atender o Ensino Médio Noturno e oferecem ou já ofereceram cursos profissionalizantes.

Uma das escolas foi inaugurada como Escola Profissionalizante, passando a atender o Ensino Médio regular em 2001, exclusivamente no período noturno. A oferta teve início em uma escola já instalada que atendia o Ensino Fundamental. Segundo o depoimento da diretora, o município presta o atendimento mesmo reconhecendo que há salas ociosas

18 – Também citado por Abramoway; Castro, 2003.

19 – Dentre as seis escolas mencionadas, uma havia acabado de ser pintada e reformada quando foi realizada a pesquisa.

na rede estadual, fazendo crer que há uma preferência da comunidade pela matrícula na rede municipal. A escola oferece também um curso técnico em parceria com o Centro Paula Souza e um curso técnico em Informática.

A manutenção da unidade é realizada, ainda segundo depoimento, com a contribuição espontânea mensal dos estudantes. Durante o dia o prédio é em parte ocupado por uma escola particular, em regime de comodato, mas, segundo os gestores do sistema, tal situação não gera recursos para a escola ou para a administração municipal.

A segunda escola municipal localizada no interior do estado também atende o Ensino Médio no período noturno, dividindo as instalações com outra escola municipal que, no período diurno, oferece o Ensino Fundamental e o Curso Normal. O Ensino Médio oferece habilitações profissionalizantes em Administração, Segurança do Trabalho, Informática e Contabilidade.

No prédio funciona a biblioteca municipal e um centro de atendimento a crianças com distúrbios de aprendizagem, além de um curso profissionalizante em convênio com a Secretaria de Saúde.

Na capital, a terceira escola municipal, criada há 20 anos, atendia inicialmente o Ensino Fundamental. Há 10 anos, devido à demanda, passou a atender também o Ensino Médio, oferecido somente no período noturno. Anualmente, muros e paredes são pintados a fim de preservar a limpeza do prédio. É realizado, além disso, um trabalho educativo há alguns anos com o objetivo de envolver os estudantes na preservação das instalações.

A escola estadual que também não sofre depredações, criada há mais de 20 anos, situa-se na capital paulista, em uma área periférica de grande concentração populacional. A escola oferecia cursos profissionalizantes em várias áreas, até que recentemente perdeu a autorização, passando a oferecer somente o Ensino Médio regular em três períodos. A diretora, que trabalha na escola há mais de 10 anos, estimula permanentemente a organização de projetos envolvendo a participação ativa dos estudantes e a prestação de serviços à comunidade, como cursos e exibição de filmes nos finais de semana e empréstimos de livros e fitas de vídeo²⁰.

20 – A experiência dessa escola será destacada em item específico.

O que se observa em relação a essas quatro escolas é um conjunto de variáveis que, se não explicam totalmente a boa preservação dos prédios, oferece indícios importantes à reflexão sobre as relações entre escola e comunidade. No caso das duas escolas do interior do estado, verifica-se o *status* das unidades em seus respectivos municípios, quer por serem opções importantes à continuidade dos estudos dos jovens, quer por funcionarem como um centro de referência no atendimento a diferentes demandas, já que não limitam suas atividades ao oferecimento dos cursos regulares, mas prestam serviços diversos à comunidade. Nas duas escolas da capital, valoriza-se o trabalho envolvendo alunos e pais na preservação do prédio e nas atividades educativas. Por diferentes caminhos, observa-se que as unidades se envolvem com a realidade local, estabelecendo vínculos aparentemente sólidos com a comunidade. Salienta-se, ainda, a existência de longa data das escolas em suas localidades²¹.

Os projetos arquitetônicos, resguardadas as diferenças locais, oferecem espaços muito similares para os estudantes: além das salas de aula, as escolas, em geral, possuem laboratórios, biblioteca e algum espaço utilizado mais livremente, como o pátio. Há escolas que possuem também auditórios. Tais espaços evidenciam uma concepção sobre como e onde deve ocorrer o processo de ensino e aprendizagem e a convivência. Contudo, algumas escolas extrapolam essa concepção, criando novos espaços de trabalho e convivência para os educandos, como sala de rádio, sala destinada ao grêmio estudantil, auditório, sala de vídeo e TV, salas de dança, filmagem e videoteca. Essa recriação do espaço indica uma outra percepção sobre as situações de ensino e aprendizagem que não as restringe à sala de aula. A título de exemplo, pode-se mencionar uma escola que, por meio de aprovação no órgão colegiado, decidiu utilizar recursos para a organização de uma sala de dança e canto, demandada pelos estudantes para aulas regulares e oferta de cursos livres. Para criar o espaço, foi reformado um vestiário, já desativado por falta de materiais.

Na mesma escola, dentro da biblioteca foi organizada a videoteca, com fitas e DVDs para uso em horário de aula e empréstimos a professores, alunos e funcionários. Os filmes e documentários são exibidos em uma sala na qual também acontecem apresentações de peças teatrais, para o quê foi instalado um palco improvisado. Originalmente a sala fora

21 – Cabe considerar também a especificidade de as escolas estaduais, em sua maioria, ser alvo de depredações, o que pode estar relacionado às políticas de manutenção e preservação dos prédios e à recente reorganização das escolas, análise que escapa aos objetivos deste trabalho.

destinada ao trabalho com Artes, contudo, por falta de equipamentos, seus usos foram sendo alterados de acordo com as necessidades, até tornar-se uma sala multifuncional.

Essa situação mostra que os locais em que se processam as atividades educativas na escola podem e devem ser redimensionados, superando as limitações impostas por concepções que não excedem os limites da sala de aula.

Eleny Mitrulis (2002), em estudo sobre as inovações no Ensino Médio, analisa as opções de escolas durante a vigência do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed)²², na rede estadual paulista. O programa, entre outras ações, previa a descentralização de recursos para as escolas desenvolverem propostas pedagógicas. A autora detecta que grande parte das escolas optou por ampliar os espaços de aprendizagem dos alunos, otimizando espaços e possibilitando que o *locus* de aprendizagem se tornasse todo o ambiente físico escolar.

O reaproveitamento de salas sugere, ainda, haverem espaços ociosos nas escolas públicas, em decorrência da ausência de recursos regulares. Tais espaços, para se tornarem úteis, dependem exclusivamente de criatividade e sensibilidade da comunidade escolar.

As condições materiais básicas para o desenvolvimento do trabalho nas escolas mostraram-se, apesar do empenho dos profissionais, deficitárias e, em alguns casos, precárias. Os estudantes, ao responder os questionários, lembraram com frequência o problema, reclamando das más condições dos banheiros e da iluminação, da falta de condições materiais e da carência de funcionários no período noturno. Ora, se as normas de convivência das escolas e seus projetos pedagógicos prevêm não só a utilização dos espaços coletivos com atividades dirigidas, mas também reconhecem a importância de os estudantes terem a oportunidade de socializarem-se, ocupando livremente os locais, seria inadmissível tais espaços não se encontrarem em condições adequadas para uso no período noturno.

Verificou-se, a respeito das condições de ensino, professores e estudantes serem unânimes em afirmar que faltam funcionários nas escolas para realizar as atividades de limpeza,

22 – Programa em parceria com o Ministério da Educação e o Banco Mundial, em vigência nos anos de 2000 e 2001.

inspetoria de alunos e secretaria. De fato, os dados coletados indicaram quadros reduzidos de funcionários, especialmente no noturno, dificultando a rotina do período e sobrecarregando aqueles que trabalham durante o dia.

Finalmente é necessário registrar que os prédios escolares não favorecem o acesso a estudantes e profissionais com necessidades especiais, pois praticamente não há adaptações com esse fim. Somente em uma escola foram observadas rampas no interior do prédio. Não há, em nenhuma outra unidade, instalações adequadas para situações diferenciadas, como sanitários, portas mais largas nas salas ou qualquer outra adaptação.

Em síntese, as condições de infra-estrutura detectadas pela pesquisa indicam haver, ao lado da criatividade dos profissionais em superar os limites físicos do espaço escolar, introduzindo oportunidades de novas experiências de ensino e aprendizagem, certa precariedade na manutenção das condições de oferta de ensino.

2. Perfil dos alunos

A maior parte dos estudantes pesquisados concentra-se na faixa etária entre 15 e 19 anos, configurando-se como um grupo jovem. Não há grandes discrepâncias entre representantes dos sexos masculino e feminino; em regra, são procedentes da escola pública e têm pouca experiência no mercado de trabalho. É significativo o percentual de estudantes do período noturno que não trabalha: em média 50% dos entrevistados.

As jornadas para os que trabalham tendem a ser de oito horas ou mais. Os hábitos de cultura e lazer mencionados com maior frequência foram ver televisão e ouvir música.

A frequência desses jovens ao Ensino Médio indica um salto na escolaridade familiar, uma vez que seus pais não ultrapassaram a 4ª série do Ensino Fundamental.

A experiência de interrupção dos estudos no Ensino Fundamental também aproxima os estudantes das diferentes escolas. Em algumas delas, o percentual de alunos que já interromperam os estudos chega a cerca de 40%. As causas alegadas para o abandono escolar são principalmente duas: distância entre residência e escola e ingresso no mercado de trabalho.

As reprovações no Ensino Fundamental apresentam também percentuais elevados, em algumas escolas ultrapassando a 50% dos entrevistados.

Embora não seja possível tecer generalizações, a pesquisa oferece indícios de que faz parte do perfil dos educandos no Ensino Médio Noturno o acúmulo de experiências desastrosas com a escola: abandonos e reprovações.

Os estudantes declararam não ter computadores em casa e nem ter acesso à internet em outros espaços além da escola.

Ao considerarmos as possibilidades de comunicação e acesso às informações trazidas pelas novas tecnologias, contrapostas à realidade dos alunos, ressalta a importância da escola na garantia do acesso e na aprendizagem sobre seus usos. Todavia, a pesquisa permitiu verificar as dificuldades enfrentadas pelas escolas em relação aos laboratórios de informática. Embora computadores estejam disponíveis, o funcionamento e a manutenção

dos equipamentos são precários. Em quase todas as escolas o número de computadores conectados à rede de internet é menor do que o total dos disponíveis.

Há duas demandas dos estudantes que aparecem também nos questionários de diferentes escolas. A primeira delas é por realização de atividades esportivas no período noturno. A legislação estadual torna facultativa a matrícula do estudante do período noturno na disciplina de Educação Física e possibilita sua oferta exclusivamente no período diurno, o que também ocorre nas escolas municipais.

Na prática, o dispositivo legal impede o aluno do período noturno, especialmente aquele que trabalha, de participar de práticas esportivas na escola, o que aparece para esse mesmo aluno como uma perda. Ao manifestar interesse em realizar atividades esportivas, os jovens indicam que falta à escola um componente importante à sua formação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), apesar de tornar facultativa a Educação Física nos cursos noturnos (artigo 26, §1º), situa a disciplina na base nacional comum curricular. Embora seja possível compreender que o legislador objetivou atender às dificuldades concretas dos alunos trabalhadores, ao facultar no noturno uma disciplina obrigatória a todos os outros estudantes, é possível considerar que em um desenho curricular diferenciado para o período noturno seja possível prever o direito à prática esportiva para todos os estudantes da Educação Básica.

A segunda demanda evidenciada recai sobre a merenda escolar. Os estudantes do Ensino Médio Noturno manifestam a necessidade de a merenda ser oferecida em seu turno, ao contrário do que ocorre atualmente. Com a concentração da oferta na etapa obrigatória (Ensino Fundamental), os estudantes do Ensino Médio não têm, oficialmente, direito a receber merenda nos intervalos entre as aulas. Uma parte deles, no período noturno, chega à escola após uma longa jornada de trabalho, provavelmente sem ter feito uma refeição anterior. Como única alternativa, esses alunos devem recorrer às cantinas das escolas, quando existem. Ainda que não seja essa a realidade da maioria dos estudantes, entende-se ser necessário estender o direito à merenda para os que freqüentam a escola pública.

3. Equipe escolar: perfil de professores, diretores e responsáveis pelo período noturno

Os profissionais entrevistados (professores, diretores e responsáveis pelo período noturno) são, quase sempre, do sexo feminino. A maioria declara-se branca e boa parte encontra-se em faixa etária superior aos 40 anos, embora não seja desprezível o percentual de professores mais jovens.

O percurso formativo dos profissionais é similar: todos são graduados com licenciatura nas áreas de atuação, observando-se que muitos se graduaram em instituições particulares. Poucos profissionais realizaram estudos pós-graduados e, entre estes, estão os que cursaram especialização *lato-sensu*. Entretanto, entre os diretores há dois mestres e uma doutora em educação que, no período de realização da pesquisa, preparava-se para iniciar o pós-doutorado.

Nos três grupos de profissionais, a formação em cursos superiores representou, assim como para os estudantes, um salto na escolaridade familiar, pois seus pais não ultrapassaram o 4º ano do Ensino Fundamental.

As jornadas de trabalho são de 40 horas semanais, especialmente no caso de diretores e responsáveis pelo período noturno; contudo, não foi incomum identificar jornadas de até 60 horas semanais, pois muitos diretores também lecionam. Entre os professores as jornadas apresentam-se dispersas, mas tendendo às jornadas integrais (30 ou 40 horas semanais), havendo também aqueles que lecionavam até 60 horas por semana.

O tempo de permanência na escola difere entre os profissionais. A maior estabilidade encontrada foi entre diretores e responsáveis pelo período noturno. Entre os docentes, em contrapartida, verificou-se maior rotatividade, uma vez que parcela significativa declarou ter menos de dois anos de trabalho na escola, ou até cinco anos.

Poucos entrevistados declararam ter outra atividade remunerada além da docência e das funções de administração escolar. Apesar da jornada prolongada de trabalho, a dedicação exclusiva ao magistério é um dado positivo, especialmente se considerarmos a histórica atividade docente no ensino noturno como complementar para diferentes profissionais, especialmente na rede estadual de ensino.

O acesso às novas tecnologias de comunicação e informação tende a ser mais generalizado entre diretores e responsáveis pelo período noturno, grupos nos quais todos declararam ter computadores em casa, com acesso à internet. Já entre os professores a situação é um pouco diferenciada. Há docentes que declararam não ter computadores e outros que, embora tivessem o computador, não tinham acesso à internet fora da escola.

Essa maior dificuldade de acesso às tecnologias reflete-se nos recursos didáticos utilizados. Na lista dos mais usados aparecem com frequência: jornais, revistas, vídeos e reprografia; logo a seguir estão os livros de leitura e os livros didáticos. A utilização de computadores e internet foi pouco mencionada.

Observou-se, a esse respeito, que em todas as escolas, embora os computadores estivessem disponíveis, eram poucas as unidades escolares que apresentavam projetos relacionados ao uso de computadores e internet, condição explicitada na crítica dos docentes em relação às dificuldades em integrar as novas tecnologias ao conjunto de recursos didáticos.

Os processos de avaliação utilizados pelos docentes são tão diversificados quanto os recursos didáticos. Os professores fazem uso de seminários, provas formais, atividades em grupos, observação em relação à participação e pesquisas. Esses instrumentos aparecem em todas as escolas, sendo comum o mesmo docente utilizar-se de vários deles.

As atividades cotidianas dos professores, além da docência, incluem o preparo das aulas e a participação em reuniões pedagógicas regulares, para as quais contam com horário na jornada de trabalho.

Os diretores declaram ter atividades muito diversificadas. Apresentados a um conjunto de possibilidades de respostas, com indicação de atividades e frequência em sua realização, os entrevistados indicaram um amplo conjunto de ações realizadas quase que diariamente: a organização do trabalho coletivo na escola; cuidados com a merenda e a documentação; leitura de diários oficiais; administração dos registros da escola; acompanhamento e controle da limpeza; atendimento a pais, alunos e supervisores; acompanhamento do trabalho coletivo; visitas às salas de aula; acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas; avaliação dos resultados de rendimento dos estudantes; participação em reuniões e administração de emergências e imprevistos, entre outras.

Visitas às salas de aula e acompanhamento das atividades pedagógicas integram também o conjunto de atribuições do diretor. Não ocorrem, no entanto, com a mesma frequência que as outras.

O conjunto de atribuições diárias indica a centralidade da atividade do diretor na organização do trabalho escolar, uma vez que, aparentemente, todas as ocorrências cotidianas devem ser remetidas a esse profissional.

Os responsáveis pelo período noturno também indicaram ter atividades muito diversas, no entanto, mais concentradas em ações voltadas ao relacionamento com docentes e alunos. Suas atribuições vão desde o apoio à elaboração de propostas de trabalho até a orientação de familiares de estudantes, especialmente de faltosos, além de atendimentos individuais em casos de problemas de rendimento e/ou pessoais. Um dos entrevistados mencionou que sua função é estar sempre presente, referindo-se à necessidade de acompanhar todas as situações que envolvem os alunos, intervindo na resolução de conflitos diversos e promovendo boas relações na escola.

Essa proximidade com os usuários e o acompanhamento dos problemas de maneira individual parecem gerar uma tendência a considerar relevante para melhoria da escola a presença de psicólogos, o que foi mencionado por quatro entrevistados, enquanto entre diretores essa alternativa foi lembrada apenas uma vez.

4. Organização e administração escolar

Neste item privilegia-se a indicação e a análise das práticas escolares segundo dois critérios. O primeiro deles refere-se às dinâmicas de administração e organização do trabalho com mais destaque no conjunto das escolas. O segundo critério procura apreender as formas de administração e organização que, na visão dos envolvidos, têm relação com a qualidade do ensino.

Dinâmicas

Ao discutir os diferentes arranjos encontrados para administrar a escola e organizar o trabalho, destacam-se os mecanismos de participação na gestão escolar e as tentativas de organizar as atividades, considerando-se a realidade do Ensino Médio Noturno.

Embora diretores e responsáveis pelo período percebam-se envolvidos em um elevado número de tarefas, tal como o descrito em item anterior, ressaltam-se os esforços empreendidos para promover certa descentralização na gestão escolar. Reitera-se que, em contrapartida, a concepção preponderante que orienta a administração nas escolas públicas ainda se apegua a uma visão centralizadora quanto ao cumprimento de tarefas delegadas ao diretor escolar.

Em contraposição a essa concepção hierárquica e burocratizante que pouco tem a ver com a administração entendida como utilização racional de recursos, tendo em vista o alcance de fins predeterminados (PARO, 1986), as dinâmicas aqui registradas priorizam, de diferentes maneiras, a participação na tomada de decisões e na organização do trabalho pedagógico.

As experiências das escolas mostram diferentes possibilidades na organização coletiva do trabalho. Em uma unidade os profissionais criaram comissões responsáveis por diferentes atividades: compras, contratação de funcionários, organização de atividades, entre outras. As comissões, formadas por professores, funcionários e estudantes, são orientadas em suas atividades pelo Conselho de Escola, *locus* de deliberações. Embora essa prática tenha sido registrada em apenas uma unidade, indica uma possibilidade interessante de envolvimento de diferentes segmentos na tomada de decisão sobre encaminhamentos necessários e na execução das atividades na escola.

O estímulo ao envolvimento dos estudantes na gestão foi verificado em várias escolas por meio de incentivo à participação dos alunos no Conselho de Escola e em Grêmios Estudantis. Mais do que isso, formas de participação criadas no âmbito da própria unidade foram detectadas em pelo menos duas perspectivas: a organização autônoma de atividades e a participação organizada no processo de avaliação da escola e do rendimento dos alunos.

Com designações como Núcleo Estudantil ou Conselho de Alunos, essas organizações não substituem as mais tradicionais formas de participação, pelo contrário, somam-se a elas, ampliando os espaços de atuação dos estudantes na escola.

Nos locais onde foram verificados esses esforços, os estudantes detectam, entre os fatores que evidenciam a qualidade da escola, a relação de diálogo com professores e direção. Considerado o diálogo como fator primordial em relações educativas, pode-se inferir a qualidade dos efeitos da participação dos educandos para os processos pedagógicos.

O envolvimento dos estudantes não apenas pode ser uma referência importante na qualidade do serviço prestado, como também tem função formativa. Como lembra Jussara Ramires, a respeito dos Conselhos de Escola, a participação potencializa a constituição do educando como sujeito em uma perspectiva política. A autora destaca, ainda, a participação como possibilidade de compreensão sobre as noções de direito e bem comum (RAMIRES, 1998).

O raciocínio da autora pode ser estendido para outros espaços de participação. Ao verificar-se a participação organizada dos estudantes em processos de avaliação de rendimento (Conselhos de Alunos), mais especificamente, em sessões de Conselho de Classe, observa-se a ousadia da proposta, que prevê várias etapas iniciadas pela discussão prévia entre alunos, momento no qual, em sala de aula, avaliam a escola. Posteriormente, representantes eleitos em classe apresentam relatórios nas reuniões, debatendo-os com os professores. Nas sessões de Conselhos de Classe participam também das discussões sobre o rendimento de seus pares. Tocando em um ponto nevrálgico das práticas escolares, a avaliação, o formato encontrado para ampliar as discussões certamente cumpre função relevante na formação de estudantes e professores. Ressalta-se ainda o desafio assumido no enfrentamento de toda uma cultura punitiva e autoritária em relação à avaliação, presente entre os educadores (PARO, 2001).

Foi verificado, em pelo menos três escolas, outro mecanismo de ampliação da participação: a prática de realização de assembleias envolvendo os diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar. Temas importantes, como estabelecimento de normas de convivência, desenvolvimento de projetos e decisões sobre medidas de segurança foram objeto de debate e deliberação por pais, alunos, professores e funcionários, em diferentes unidades. A realização de assembleias, não previstas pela legislação dos sistemas pesquisados²³, resulta da vontade de profissionais e usuários nas escolas, expressando que a preocupação em âmbito local com a democratização da gestão exige avanços sobre a normalização.

A organização do trabalho, verificada nas unidades, reflete a tendência à democratização observada na gestão escolar e a necessidade de criação de mecanismos próprios para lidar com as demandas locais.

Verificou-se que os processos de atribuição de aulas e de formação de turmas e classes, embora regidos por orientações externas às escolas, tendem a ser objeto de discussão e de definições próprias em face da preocupação com o atendimento das demandas advindas da realidade local ou do projeto pedagógico.

A preocupação sobre como serão ocupados os cargos ou as funções docentes no período noturno é visível entre os diretores. Para além dos critérios mais gerais de atribuição de aulas, formação e tempo de serviço, as escolas buscam novas possibilidades na composição dos grupos docentes. Verificou-se que algumas equipes técnicas tendem a respeitar as preferências dos docentes, negociando, no processo de atribuição de aulas, os horários de trabalho. Em uma das escolas, a atribuição de aulas é realizada mediante um critério muito específico, com vistas a estabilizar o corpo docente: a permanência dos professores nas mesmas séries, da tal modo que o mesmo grupo leciona sempre para o mesmo ano. Tal critério visa a constituir um grupo estável nas disciplinas e nas turmas, o que, segundo a diretora da unidade, potencializa a realização de trabalhos integrados. A proposição, no entanto, é fortemente condicionada pela alta rotatividade docente na escola.

A organização das turmas de alunos, embora também decorrente de critérios determinados pelos órgãos superiores, apresenta variações nas escolas. O atendimento da demanda,

23 – As únicas assembleias previstas, no caso da rede estadual, referem-se às Associações de Pais e Mestres (APM). Integra o Estatuto padrão das APMs a necessidade de assembleias para criação da entidade nas escolas.

em geral, é realizado de maneira quase automática: as classes de 1ª série vêm pré-formadas das escolas que atendem ao Ensino Fundamental. No entanto, observamos esforços importantes de desburocratização na organização das turmas, relevando critérios pedagógicos, como a não homogeneização dos alunos por níveis de rendimento²⁴. Em uma das escolas, ainda, a não preocupação com organização de classes homogêneas não se refletia na composição das turmas, mas em um procedimento que visava a atender as demandas dos alunos, especialmente no tocante ao respeito à segurança e à adaptação à escola.

Na unidade os estudantes podiam, após a primeira semana de aula, realizar trocas de turma. Preferencialmente deviam realizar permutas, mas podiam solicitar mudanças a serem analisadas mediante o número de alunos matriculados na sala. Segundo o professor-coordenador do período noturno, tal medida visava à adaptação dos alunos à escola, ficando próximos de amigos ou familiares. O coordenador ainda explicava que, sendo a escola situada em local relativamente perigoso à noite, o fato de o aluno poder estudar junto com seus vizinhos facilitaria a freqüência, pois possibilitaria maior sentimento de segurança nos horários de saída.

Os procedimentos verificados quando se tratou de lidar com a atribuição de aulas ou composição de turmas, remetem a considerar que a relação das escolas com as normas produzidas externamente pelos órgãos superiores assume, sob muitos aspectos, o que Licínio C. Lima designou como infidelidade normativa, como um contraponto ao excesso de normas que não propiciam o alcance dos objetivos internos da organização. Trata-se de, mesmo conhecendo a norma, realizar-se uma fuga à obrigatoriedade, a fim de atender às necessidades vividas no cotidiano, o que resulta na produção de novas regras, porém, tendencialmente mais adequadas às demandas (LIMA, 2001).

Para o autor, é possível considerar que o “normativismo” tenha uma convivência regular com a infidelidade normativa, na medida em que a organização escolar não é apenas local de recepção e reprodução de regras produzidas externamente, mas também espaço de produção de suas próprias regras (LIMA, 2001).

No tocante às relações estabelecidas com o entorno, destacam-se experiências nas quais a escola funciona como um espaço de lazer e cultura, especialmente nos finais de semana.

24 – Registramos que em uma escola municipal é realizado exame seletivo de ingresso. Os resultados do exame são utilizados na organização das turmas, o que revela uma prática contrária à tendência verificada nas outras escolas, de privilegiar a heterogeneidade.

Na rede estadual, em alguns casos, a situação de abertura da escola à comunidade combina-se com o projeto Família na Escola: Espaços da paz, iniciado em 2003. Foi comum, porém, detectar iniciativas antecedentes ao projeto. Desde a utilização pública das bibliotecas escolares, passando por oferecimento de cursos, até a criação de programações especiais de exibição de filmes nos fins de semana, foi verificado que há ações importantes para a aproximação da escola à comunidade por meio de prestação de serviços a seu alcance.

É importante considerar a postura assumida por várias escolas em relação ao horário de entrada dos estudantes. Sobre essa questão foram localizadas condutas diametralmente opostas, declaradas como visando aos mesmos objetivos: à freqüência e à permanência dos alunos na escola.

Algumas unidades funcionavam com os portões abertos, outras flexibilizavam os horários de entrada, outras, ainda, faziam as duas coisas. Em uma unidade, os alunos que trabalhavam por turnos podiam freqüentar a escola em horário diferenciado, revezando os períodos de freqüência à escola, em consonância com as exigências do trabalho. Em outras escolas, em contrapartida, ocorria exatamente o oposto: rigidez nos horários de entrada e absoluto controle dos portões.

Essas diferentes alternativas encontradas refletem a preocupação com uma das graves tensões relativas ao funcionamento do período noturno, a dificuldade de os alunos chegarem à escola no horário estabelecido e permanecerem nela, às vezes depois de mais de 12 horas de trabalho.

Os alunos trabalhadores sofrem as mais diversas restrições à freqüência às aulas, especialmente nas grandes cidades. Não se trata apenas de atrasos constantes, mas da impossibilidade de ir à escola devido a horas extras, rodízio em turnos de trabalho e precariedade nos meios de transporte coletivo. Agrega-se também o fato de os estudantes, ainda que não trabalhando, por vezes manifestarem mais interesse em outras atividades do que nas escolares.

De difícil resolução imediata, a questão parece ser amenizada quando são previstas e organizadas atividades diversificadas, projetos e flexibilização na organização das aulas.

5. Evidências de qualidade segundo os sujeitos

As evidências de qualidade das escolas, detectadas entre profissionais ou estudantes, retratam de modo significativo a organização do trabalho e o perfil da administração.

Os estudantes definiam como critério para a escolha da escola a facilidade de acesso, mas também a qualidade. O primeiro critério é facilmente explicável, especialmente em se tratando de ensino noturno. O segundo critério, definido como central em cinco escolas e prioritário em uma delas, merece maior atenção.

Ao levar-se em consideração a opinião dos estudantes dessas unidades, observa-se que a realização de atividades extraclasse e diversificadas foi muito valorizada. Tais atividades implicavam a realização de oficinas, excursões, saraus, entre outras. Registre-se que a oferta de cursos técnicos também foi fator lembrado na indicação da qualidade da escola.

Importa considerar que, para além da perspectiva de ingresso no mercado de trabalho, a qualidade atribuída às escolas, quando referida às atividades desenvolvidas, tem a ver com a organização dos espaços físicos, horários e o estabelecimento de consensos entre educadores.

Dois outros fatores de qualidade foram lembrados por profissionais e estudantes: o diálogo com a direção e o empenho docente.

O primeiro fator relaciona-se ao formato assumido pela administração. Entende-se que em uma gestão democrática o diálogo deve ser favorecido e compõe a qualidade da escola. O empenho docente, por sua vez, tende a refletir o reconhecimento do compromisso com a qualidade do trabalho pedagógico e a seriedade na organização das atividades.

Ressalta-se, por fim, que a pesquisa indica, apesar das variações, esforços relevantes no enfrentamento dos condicionantes à participação, sejam eles de ordem material, institucional, ideológica ou político-social (PARO, 1996), havendo ainda estreita relação entre a assunção de uma gestão mais democrática e participativa e a qualidade do processo pedagógico.

6. Relações entre a escola e o sistema de ensino

Todos os diretores, exceto um dos entrevistados, sentiam-se apoiados pela comunidade. No entanto, em relação aos órgãos imediatamente superiores, as respostas variaram muito, tendendo a registrar um tipo de relação formal e burocratizada, na qual os sujeitos não conseguiam identificar apoio efetivo ao processo pedagógico. Apenas em uma escola houve o registro da presença contínua da supervisão de ensino nas discussões pedagógicas, ressaltando o entrevistado que o órgão era vizinho da unidade, o que facilitava o contato.

A relação das escolas com os órgãos superiores sugere não terem esses órgãos a mesma percepção do processo pedagógico encontrada entre os profissionais que nelas atuam. Enquanto nas escolas continuamente são buscados caminhos para adequar as práticas à realidade, no âmbito das iniciativas do sistema a práxis mantém-se burocratizada, não funcionando como estímulo ou apoio às ações escolares.

As dificuldades enfrentadas pelo período noturno são tratadas e resolvidas em âmbito local. As especificidades do Ensino Médio Noturno não foram contempladas entre os temas propostos para formação continuada ou palestras promovidas pelas secretarias de educação para a maioria dos entrevistados, com exceção de duas escolas. Experiências de trocas de informações entre os diretores restringiam-se, segundo os depoimentos, a situações esporádicas e informais, não fazendo parte das ações dos gestores do sistema a promoção de encontros entre os profissionais para discussão sobre as práticas criadas nas escolas.

Os relatos levam a concluir que os gestores dos sistemas necessitam atentar-se para as demandas coletivas e específicas das escolas que atendem ao Ensino Médio Noturno, sob pena de as unidades isoladamente avançarem muito mais do que os propositores de políticas na busca de um ensino de qualidade.

Resta ainda considerar que os relatos dos profissionais revelam esforço para implementar propostas organizativas, com caráter coletivo e participativo, enfrentando o isolamento das escolas e a centralização de tarefas burocráticas nas mãos dos diretores.

7. Currículo e projeto pedagógico

Este item tem como pressuposto o entendimento de currículo em sentido amplo, correspondendo a tudo o que acontece na escola e intervém no processo de apropriação do patrimônio cultural acumulado pela humanidade (GARCIA, 1984). Com isso, afirma-se que o currículo escolar não pode ser entendido de maneira restrita às disciplinas oferecidas e sua composição na grade curricular, embora as contenha.

A noção de currículo articula-se com todo o conjunto de atividades propostas no projeto pedagógico, sejam elas relacionadas diretamente às disciplinas legalmente previstas, sejam elas relacionadas à promoção de atividades culturais mais amplas.

Sob essa perspectiva, a pesquisa detectou em várias escolas a proposta de flexibilização curricular no projeto pedagógico. A organização de projetos didáticos integrando diferentes áreas de conhecimentos e a realização de oficinas temáticas pareceram, aos profissionais, alternativas importantes para dinamizar o trabalho, exigindo reorganização das disciplinas.

Os alunos, ao fazerem referências às atividades diversificadas de um modo geral, mencionavam que eram facilitadoras no processo de aprendizagem, propiciando situações mais agradáveis. Segundo eles, essas atividades eram importantes porque relaxavam, facilitavam a aprendizagem, eram oportunidades de fazer novas amizades e de sair da rotina das salas de aula.

Observa-se, pelos depoimentos, que a diversidade de atividades, assim como a participação em projetos, produzia uma avaliação crítica das rotinas em salas de aula.

Em uma das escolas onde se realizavam oficinas temáticas, os temas adivinham do acordo entre as demandas dos estudantes e as propostas dos professores. Ocorrendo mensalmente às sextas-feiras, as oficinas compunham um conjunto de alternativas para criar uma situação mais agradável e favorecedora da permanência dos alunos na escola.

Os projetos desenvolvidos pelas escolas variaram muito em relação às temáticas. Como traços comuns, apresentaram a preocupação com a condição juvenil e a tentativa de ampliação do universo cultural dos estudantes. Alguns dos projetos não transcorriam em salas de aula, como é o caso dos projetos ligados a arte – os saraus, a rádio e o cinema. Outros, como as oficinas, exigiam a adaptação dos espaços às necessidades das atividades.

Verifica-se, é importante salientar, a flexibilidade na organização das atividades pedagógicas em várias escolas. Como afirma Mariano Fernández Enguita (2004) “flexibilidade quer dizer a capacidade de transformar a si mesmo, de se reorganizar, se for preciso, para alcançar os fins propostos” (p. 101). A escola, segundo o autor, experimenta a flexibilidade quando substitui a rigidez dos horários, realiza projetos e quando ousa com novas formas de agrupamento de alunos (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2004).

A disposição à flexibilidade mencionada por Fernández Enguita (2004) foi verificada em parte das escolas pesquisadas e seus resultados evidenciados nas avaliações dos sujeitos, especialmente no que diz respeito aos estudantes.

A avaliação positiva dos educandos parece estar em correlação, em grande medida, com a disposição dos educadores em acolher suas demandas. Esse acolhimento não é entendido exclusivamente como resposta imediata às necessidades manifestadas, mas como reconhecimento de que há uma demanda, especialmente entre os jovens, por modificações de qualidade na escola, por alterações em suas práticas, pela abertura ao diálogo e à participação. Tal acolhimento potencializa ações favorecedoras da autonomia e socialização de conhecimentos (GARCIA, 2003).

A gestão da escola e a organização do trabalho, como evidenciam os dados coletados, não podem estar apartadas da organização curricular e do projeto pedagógico. Como nos lembra Justa Ezpeleta, a escola é o local onde administração e currículo se encontram, não sob condições harmoniosas, mas nas tensões entre atores que agem em circunstâncias específicas, por vezes materialmente adversas, para produzir suas atividades (EZPELETA, 1992).

propostas e perspectivas

propostas e perspectivas

propostas e perspectivas

Nossa “imersão” no Ensino Médio Noturno paulista apresentou duas dimensões. A primeira constatou a existência de conhecidos condicionantes para a oferta dessa modalidade de formação básica e, nesse sentido, referenda pesquisas nacionais e internacionais que co-relacionam a qualidade do trabalho escolar a aspectos como compromisso dos educadores, infra-estrutura das escolas, liderança dos dirigentes e expectativa da escola em relação aos alunos. Ainda em sua dimensão pouco inovadora, as informações reafirmavam a negligência histórica com que o ensino noturno, de maneira geral, e o Ensino Médio Noturno, em particular, foram tratados pelo poder público.

A segunda dimensão, ainda que diretamente relacionada à primeira, revelou a presença de aspectos inovadores nas práticas escolares e permitiu, nos casos de municípios do interior paulista, o contato com situações irregulares de oferta do Ensino Médio.

Em uma e outra dimensões, o quadro encontrado nas escolas reaviva a necessidade de investimento governamental específico para o Ensino Médio Noturno, o que, vale dizer, a proposição de políticas e programas que, sem desprezar aspectos universais do ensino oferecido, sejam capazes de focalizar as necessidades e as especificidades do ensino médio noturno.

Mantida a tendência encontrada nas redes públicas brasileiras, também em São Paulo não há políticas específicas para o Ensino Médio Noturno. Em parte, esse descaso para com o noturno em geral, e para com o Ensino Médio Noturno em particular, induz as escolas a criarem estratégias locais que, buscando superar as dificuldades, estimulam a realização de experiências com esse tipo de educação formal. Essa situação pode concorrer para o aparecimento de inovações, identificadas por usuários e professores como demonstração de um ensino de qualidade.

A insatisfatória presença governamental como agente propositor de políticas para o Ensino Médio Noturno fez-se notar nos tipos de relações estabelecidas entre as escolas e os órgãos gestores das redes de ensino pesquisados. Em geral, caracterizam-se pelo formalismo e limitam-se a procedimentos necessários aos repasses dos recursos, a mecanismos para normalização do atendimento à demanda, a proposição de grade curricular e, eventualmente, a oferta de alguma modalidade de formação para professores. Não é de se estranhar, portanto, ter sido encontradas situações lastimáveis, como a cobrança de mensalidades em uma escola municipal.

Também reforça a percepção do distanciamento entre as orientações de política educacional para o Ensino Médio e o trabalho desenvolvido nas escolas a quase inexistência de menções aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para esse nível de escolaridade.

No entanto, nunca é demais lembrar que, se escolas e gestores podem e devem aprender com seus pares, e que, portanto, experiências de sucesso, promovidas pelas comunidades escolares, precisam ser divulgadas como forma tanto de indução à criação de novas experiências, quanto de diagnóstico sobre eventuais lacunas nas políticas educacionais, tais experiências, ao serem tomadas como referências para outras comunidades escolares, necessitam de adequada mediação e adequação, do contrário não passarão de prescrições genéricas que, como tal, negam justamente a natureza criativa de sua origem.

A respeito das informações obtidas diretamente nas escolas, por serem regulares, dada a presença quase constante nos diferentes casos analisados, ou por serem singulares, dado o caráter de inovação apresentado, temos a destacar o que segue.

1. Adaptações curriculares e das rotinas escolares às necessidades dos alunos: o que vale destacar

Como forma de induzir as escolas a pensarem alternativas e a implantarem medidas com vistas a atender às necessidades que lhes são próprias, os esforços empreendidos pelas escolas, representados por inovações curriculares, poderiam receber do poder público estímulos financeiros, em forma de subsídios à realização de projetos.

Tal iniciativa exigiria, como contrapartida, a apresentação periódica, por parte das escolas, dos resultados alcançados. Para tanto, as unidades escolares poderiam contar com a necessária assessoria técnica. A título de exemplo, destacam-se algumas experiências.

Flexibilidade nos horários de permanência na escola

O aluno do período noturno, ainda que cada vez mais próximo da faixa etária correspondente, tem ou busca um posto de trabalho. Em vista disso, encontramos escolas que, por se localizarem em regiões de difícil acesso ou por reconhecerem as conseqüências de dificuldades de deslocamento em grandes cidades, como a capital paulista, optam

por flexibilizar o horário de entrada dos estudantes, não impedindo seu ingresso mesmo após o início do turno escolar.

A opção pelo “portão aberto” exige capacidade de melhor organização por parte das equipes escolares, pois têm de acompanhar por mais tempo a circulação dos alunos, mas pode trazer como contrapartida a diminuição das ausências e, conseqüentemente, do abandono da escola. Outra alternativa encontrada, para alunos trabalhadores que têm rodízio de turno no local de trabalho, refere-se à correspondente alternância de turno escolar: a esse aluno é facultado freqüentar as aulas no período noturno ou no diurno, tendo em vista o horário em que exerceu suas atividades profissionais.

Apenas uma escola indicou o impedimento à entrada do aluno, após o início do turno, como prática adotada na instituição.

Atividades extracurriculares incorporadas à rotina semanal

Qualquer educador que tenha trabalhado em escolas públicas no período noturno sabe o significado da noite de sexta-feira: faltam alunos, faltam professores, faltam...

Os motivos são os mais variados, embora o mais evidente seja o cansaço. Afinal, em geral, são 40 horas de trabalho semanais, além das 16 horas de aulas noturnas contabilizadas até o início da noite de sexta-feira.

Ignorar essa evidência não foi a opção de parte das escolas analisadas. Na tentativa de construir uma dinâmica escolar diferenciada para as noites de sexta-feira, algumas escolas inovavam, propondo a realização de jogos (inclusive entre alunos e professores), palestras e saraus, além da montagem e da apresentação de peças teatrais, entre outros eventos.

Tais atividades, planejadas ou produzidas por alunos e professores, são reconhecidas como atividades didáticas e como tal valorizadas, indicando constituírem-se não em atividades de exceção, mas em situações valorizadas de ensino e de aprendizagem.

Metodologias de ensino mais ativas

Com o objetivo de diminuir a evasão e garantir o envolvimento dos alunos nas atividades escolares, algumas escolas adotam sistemáticas de ensino mais ativas, como as favorecidas pelo desenvolvimento de oficinas ou de projetos temáticos. Em um e outro

casos, buscam-se conteúdos articulados às necessidades imediatas dos alunos, em geral versando sobre questões relacionadas ao universo juvenil ou à atualidade, indicados a partir de consultas aos próprios alunos.

A adoção de atividades didáticas dessa natureza favorece, ainda, a integração entre disciplinas e a contextualização de conteúdos, que passam a adquirir significado para os alunos.

Atividades esportivas

Constatou-se que a ausência de atividades esportivas para os alunos do período noturno, durante seu turno de aula, é percebida por eles como perda de um direito, minimizada em algumas escolas pela organização de atividades como campeonatos ou oficinas de dança. Interessante observar que, embora o texto da LDB apresente dubiedade a respeito da situação em que a Educação Física no período noturno torna-se facultativa, se para o aluno ou para o estabelecimento de ensino (OLIVEIRA, ADRIÃO, 2003), a maioria das escolas não oferecia essa disciplina na grade curricular. A oferta de Educação Física no período noturno, com matrícula facultativa aos alunos, poderia ser viabilizada.

Incentivo à participação

Vale destacar a criação de mecanismos de estímulo à participação nos processos decisórios.

Em grande parte das escolas pesquisadas encontraram-se experiências que incentivavam a participação, de alunos e ou de toda a comunidade, em instâncias coletivas de decisão, afora os mecanismos colegiados tradicionais de gestão.

No caso dos alunos, tem-se a presença de incentivos à sua participação em grêmios estudantis, conselhos de escola e de classe ou em outros formatos de organização estudantil criados pelas próprias escolas, tendo em vista as particularidades dos segmentos que as compõem.

Há variações encontradas na constituição de novos mecanismos de ação coletiva (comissões, núcleos estudantis, grupos de trabalho) ou na alteração do papel atribuído a instâncias formalmente existentes, como a transformação dos encontros semanais docentes para preparação de aulas em instâncias deliberativas sobre temáticas relativas ao funcionamento da escola.

Observou-se, ainda, em uma escola, a freqüente convocação de assembléias gerais de toda a comunidade escolar, coordenada pela direção, como forma de estimular a participação direta e refundar pactos de colaboração entre escola e comunidade, por vezes para fortalecer posições contrárias a propostas governamentais.

Em síntese, embora de maneira diversa, as iniciativas de estímulo à participação na gestão da escola mostraram-se diretamente relacionadas tanto ao fortalecimento de sua identidade institucional, quanto à percepção de maior satisfação por parte dos diferentes segmentos.

2. Perfil e atuação dos profissionais: o que vale destacar

As escolas pesquisadas caracterizam-se por ter um grupo, apesar de minoritário, de educadores em exercício há mais tempo, o que sugere potencial para consolidar propostas.

Embora o diretor nem sempre faça parte desse grupo de profissionais mais antigos na escola, ele desempenha papel preponderante na definição das estratégias escolares para o Ensino Médio Noturno. Possivelmente, isso se explica pelo formato no qual se assentam as relações de poder e autoridade na escola estadual paulista, que consagra ao diretor, especialmente quando efetivo (concurso), centralidade nos processos decisórios. Já nas escolas municipais, o diretor, especialmente no interior, é nomeado pelo secretário de Educação, condição que em cidades pequenas também reforça a estrutura verticalizada dos processos decisórios das escolas. Em vista disso, percebeu-se que as práticas observadas nas unidades escolares e o clima organizacional (SILVA; BRIS, 1993) relacionam-se ao perfil do diretor escolar. Tal condição indica a relevância de políticas que, de um lado, estimulem a democratização dos processos decisórios e, de outro, invistam na formação contínua do dirigente escolar.

A situação dos professores é semelhante em todas as escolas pesquisadas: há uma co-relação entre grau de formação e tipo de vínculo, uma vez que a exigência mínima para a efetivação, por meio de concurso público, é a licenciatura – os docentes efetivos a têm, enquanto que aqueles contratados em caráter temporário, não necessariamente. Em muitos casos, no Ensino Médio Noturno atuam profissionais com licenciatura, indicando ser a formação em serviço a opção mais adequada para qualificação e aprimoramento do profissional de ensino.

Por outro lado, não se percebeu relação entre o tipo de vínculo empregatício do docente e o grau de envolvimento nas atividades escolares. Ou seja, ao que parece, tal condição está mais relacionada ao tempo em que o docente permanece na escola, ou seja, à sua jornada de trabalho e à sua estabilidade na unidade. Por essa razão, parece interessante pensar em estímulos à fixação do docente na unidade escolar, eventualmente por meio da adoção de vantagens salariais a cada ano de permanência na mesma unidade de ensino, uma vez que apenas a vantagem na escolha de classe no período da atribuição de aulas não tem redundado em sua permanência na escola.

Compromisso dos profissionais

Nas escolas menos ousadas do ponto de vista da proposição de alternativas pedagógicas inovadoras, o indicador de qualidade mais citado por seus usuários relaciona-se ao compromisso dos profissionais em exercício na escola. É a percepção de certa “perseverança” em trabalhar com empenho, apesar das condições objetivas desfavoráveis, e de uma postura de diálogo em relação ao alunado que justifica a atribuição de qualidade ao ensino oferecido pela escola.

O compromisso docente com o processo pedagógico é mais evidente nas escolas onde a equipe de professores tem menor rotatividade. Essa associação indica, por um lado, que a estabilidade do corpo docente na escola tem potencial significativo na produção de qualidade; por outro lado, mostra que a rotatividade dos professores, especialmente os vinculados à rede estadual, é um fato. Em vista disso, seria recomendável a adoção, por parte dos governos, de medidas de estímulo à permanência do professor na mesma escola.

As equipes dirigentes mostraram-se mais estáveis que os professores, especialmente o profissional responsável pelo período noturno. Também nessa situação, a permanência na escola por um período longo permite a construção de vínculos afetivos com os alunos, favorecendo a instalação de relações dialógicas. O caráter democrático do convívio entre dirigentes escolares e alunos é especialmente lembrado quando o diretor o adota e estimula.

Em relação ao perfil desses profissionais, vale destacar que os professores, de maneira geral, têm uma trajetória familiar e escolar muito próxima a dos estudantes. Nos dois casos, trata-se da primeira geração com acesso a etapas posteriores de escolaridade; ambos os segmentos limitam seu lazer a atividades exercidas nas residências (TV, rádio, etc.). Também por essa razão pode-se explicar a valorização das atividades culturais, eventualmente oferecidas na escola ou por ela proporcionadas, e demonstrar que facilitar o acesso aos bens culturais (cinema, museu, teatro) a alunos e educadores deveria ser preocupação constante das autoridades educacionais.

3. A busca de parcerias: o que vale destacar

Uma das conseqüências da pouca presença do estado na manutenção e no acompanhamento das atividades escolares, com destaque para as desenvolvidas no Ensino Médio Noturno, é apresentada oficialmente como “incremento à autonomia”.

A chamada autonomia escolar pode ser percebida na aproximação das escolas com o setor privado, por meio de parcerias e convênios que envolvem subsídios técnicos e financeiros. Conforme observado pelas pesquisas *in loco*, tais iniciativas vão desde contatos com associações comerciais para garantia de inserção de egressos no mercado local de trabalho, até a articulação com ONGs para o desenvolvimento de projetos de formação docente ou organização popular.

O que parece determinar a qualidade e a natureza das parcerias é o perfil do diretor e sua inserção na comunidade. Considerem-se ainda as desigualdades decorrentes dos parceiros disponíveis. Estes, nas regiões mais pobres, tendem a ter limitada capacidade mobilizadora de recursos ou de contrapartidas, o que pode reservar às escolas de periferia desvantagens adicionais em relação às escolas mais bem localizadas.

Com diferentes formatos, grande parte das parcerias existentes nas escolas destina-se à oferta de subsídios materiais e pedagógicos para a implantação de projetos e para a formação de professores, evidenciado a ausência do estado na produção cotidiana da qualidade do ensino²⁵.

Outra expressão da proximidade das relações entre a escola e a comunidade foi percebida no desenvolvimento de programas governamentais, cujo propósito é também estimular parcerias entre a escola e voluntários para a oferta de atividades esportivas ou culturais nos finais de semana.

Seja como resultado de iniciativas das próprias escolas ou como medida proposta pelos governos, o fato é que as escolas buscam interlocutores alternativos ao governo para a consecução de atividades inovadoras, não apenas para questões relativas ao Ensino Médio Noturno. Sem buscar minimizar a importância relativa de tais iniciativas para a “oxigenização” das práticas rotineiras reeditadas pela escola, por vezes sua presença representa a incapacidade política e gerencial do poder público, situação que exigiria o investimento na qualificação de seus agentes.

25 – A esse respeito, é relevante registrar que, nas declarações do governo estadual (Plano Plurianual 2003-2007), a aproximação do Estado com o setor privado é assumida como meta desejável para a modernização da administração pública (SÃO PAULO, 2003b).

4. O futuro é agora

Notaram-se, também, diferenças no desenho curricular e na própria cultura escolar, tendo em vista a perspectiva de futuro reservada aos seus egressos e expressa tanto pelos alunos, quanto pelas equipes.

No caso das escolas localizadas no interior do estado, foi mais freqüente a perspectiva de continuidade nos estudos como opção para os egressos, o que define um trato mais “conservador” com os conteúdos escolares e posturas menos ousadas do ponto de vista metodológico. Tal situação é encontrada mais fortemente nas escolas cuja relação série-idade apresenta, na média, pouca defasagem.

Já em escolas em que essa relação é mais desigual, a preocupação centra-se em estratégias que garantam a permanência do aluno na escola, pelo fato de o Ensino Médio Noturno apresentar-se, para a maioria dos alunos, como fase terminal de escolarização. Nesse caso, a perspectiva de alunos e professores é a busca imediata do emprego ou de um curso de formação profissional que favoreça, ainda mais, a imediata inserção no mercado de trabalho. Essa última perspectiva é mais acentuada nas escolas localizadas próximas às grandes periferias urbanas.

Essa situação reforça a percepção da coexistência de dois perfis de alunos em um mesmo formato de ensino. Os tipos de parcerias, estabelecidos pelas escolas com o setor privado local ou por convênios firmados com a Secretaria Estadual de Educação e adotados pela escola, também ilustram a diferenciação de perspectivas para o Ensino Médio Noturno.

Sinteticamente, têm-se ações voltadas para a imediata inserção do formando no mercado de trabalho, acentuadas nas escolas que também oferecem formação profissional, e ações baseadas na possibilidade de o formando ingressar em curso superior, como cursinhos pré-vestibulares e articulações com instituições de Ensino Superior. O fato é que as ações desenvolvidas pelas escolas, no intuito de contribuir para serem alcançadas as expectativas declaradas pelos alunos, constituem-se, na opinião destes, em indicador da qualidade de ensino e consubstanciam-se em motivo de escolha das escolas pelos alunos.

5. Infra-estrutura: o que vale destacar

Sobre as condições materiais de funcionamento das escolas pesquisadas, um diferencial percebido é a correlação qualidade do espaço físico/qualidade do ensino. Em apenas uma escola o espaço físico foi indicado pelos usuários como critério para a escolha da escola. Da mesma maneira que a facilidade no acesso à escola, a infra-estrutura não se apresentou, nas escolas pesquisadas, como principal razão para a matrícula. No entanto, alunos, professores e demais segmentos entrevistados indicaram, em 90% dos casos, a precariedade das instalações físicas e as dificuldades da equipe escolar em manter tais instalações em boas condições de uso.

Há uma evidência, obtida nos depoimentos e que confirma vários estudos, de que a proximidade entre a escola e a comunidade diminui a incidência de ações depredatórias (em geral, pichações), resultado que reforça a necessidade de incentivo a essa aproximação.

Espaço físico e projeto pedagógico

Interessante registrar o caráter dinâmico que as instalações escolares tendem a ter, no sentido de sofrerem transformações ou adaptações à medida que novas demandas pedagógicas são identificadas.

Reforçando o pressuposto de que o espaço da escola reflete as práticas escolares em curso, as unidades criam e alteram o significado de salas, vestiários e outras dependências para atender às inovações propostas. A esse respeito, vale destacar que tais adaptações resultam de esforços, em especial da equipe dirigente, em canalizar e investir os poucos recursos orçamentários disponíveis, especialmente em se tratando do Ensino Médio Noturno, que não conta com repasse específico de verba. A descentralização para a escola e a flexibilização no gasto de maior volume de recursos gerido por instâncias colegiadas, como os conselhos escolares, tenderia a facilitar tais adaptações.

Os laboratórios existentes nas unidades de ensino também são alvo de crítica por parte das equipes escolares, por carecerem de recursos para sua manutenção e para a necessária reposição de equipamentos e produtos. A reposição periódica dos materiais, a partir das necessidades da escola, ou a adoção de uma linha de financiamento para a sua aquisição diretamente pelas unidades escolares, parecem ser medidas necessárias.

Espaço físico e condições de acesso e permanência

Embora o compromisso com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (MAZZOTA, 1996) ganhe, ano a ano, mais espaço nos discursos governamentais, é certo que se as barreiras arquitetônicas existentes nas escolas não foram superadas, o que dizer das comportamentais?

As escolas pesquisadas não apresentaram condições de atender dignamente alunos com deficiência de qualquer ordem. Por isso vale alertar ao poder público que iniciativas nessa esfera, embora não se caracterizem como especificidades do Ensino Médio Noturno, precisam ser urgentemente tomadas.

Espaço físico e acesso aos meios de informação

A relevância dos computadores para professores e alunos das escolas públicas é inegável, sobretudo por a pesquisa ter constatado ser a escola o único lugar em que esses segmentos teriam condições de acesso à internet.

Por essa razão, não basta apenas dotar a escola de equipamentos, diga-se de passagem, em número limitado, se de fato seu uso não for incorporado ao projeto pedagógico. É urgente destinarem-se recursos para a manutenção de tais equipamentos de maneira ágil, uma vez que a precariedade do funcionamento dos computadores é justificativa corrente para não serem incorporados às atividades de ensino e aprendizagem.

Quadro de pessoal em número adequado

Mesmo se levando em consideração a diferenciação no tamanho das escolas (escolas estaduais ou localizadas em grandes cidades são maiores que as municipais do interior do estado), o número reduzido de funcionários responsáveis pelas atividades de apoio, limpeza e manutenção constitui objeto de preocupação em todas as escolas pesquisadas. Readequar o módulo funcional com estímulo ao trabalho noturno parece ser medida necessária, especialmente para as escolas grandes.

6. Organização e funcionamento das unidades escolares: o que vale destacar

Por ser a rede estadual a grande responsável pela oferta de vagas para o Ensino Médio Noturno, é a partir das informações coletadas em seu âmbito que se apresentarão as considerações a seguir.

Sobre o tamanho das escolas – mesmo com a reorganização da rede estadual paulista (ADRIÃO, 2001) – a anunciada adequação dos prédios escolares ao atendimento específico do Ensino Médio não chegou a se configurar como opção pedagógica. Limitada a medidas de transferência de parte do Ensino Fundamental aos municípios, tal política de racionalização não incidiu sobre o tamanho das escolas estaduais, as quais, como confirmado *in loco*, chegam a ter três mil alunos...

A esse respeito, seria interessante o poder público desenvolver pesquisas de cunho comparativo, com o objetivo de definir padrões para a construção de novas escolas, tendo em vista não apenas a acomodação da demanda emergente, mas também o favorecimento de formatos institucionais mais dinâmicos e efetivos.

Sobre o número de alunos por classe

Diretamente relacionado ao item anterior, destaca-se o elevado número de alunos por classe. Seja por insuficiência de escolas, o que implicaria programas de construção, seja por medida de contenção de gasto, o fato é que o elevado número de alunos a frequentar as classes do Ensino Médio Noturno tem se constituído em entrave para o ensino e para a aprendizagem de qualidade. Fixar um número máximo de alunos por classe, na faixa dos 35 alunos, poderia redundar em maior produtividade para o sistema no médio prazo.

uma escola em destaque

uma escola em destaque

uma escola em destaque

Este item destaca, dentre todas as escolas pesquisadas no estado de São Paulo, a experiência de uma unidade pertencente à rede estadual de ensino: a Escola A²⁶. A escolha se deve à qualidade de projetos e práticas observados e às opiniões emitidas por usuários e profissionais em relação a eles.

A escola situa-se na zona leste da capital paulista, em um distrito urbano de grande concentração populacional: cerca de 250 mil pessoas²⁷. Os problemas vividos na periferia da capital, como a dificuldade no transporte, a violência das ruas, a superioridade numérica da demanda em relação à oferta de equipamentos públicos de saúde, educação e lazer e a baixa renda das famílias dos estudantes, refletem-se no cotidiano da escola. O entorno da escola, apesar dessas dificuldades, é aprazível. O bairro, apesar de ser tipicamente residencial, conta com comércio intenso, linhas de ônibus próximas à escola e unidades de Ensino Fundamental nas vizinhanças.

A Escola A foi criada há 29 anos. Até o período de realização da pesquisa, oferecia o Ensino Médio regular e os cursos profissionalizantes Normal, Contabilidade, Secretariado e Enfermagem, além do curso de Turismo, implementado com a cooperação do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo. No ano de realização da pesquisa, os cursos profissionalizantes foram extintos, cabendo à escola concluir a formação dos estudantes matriculados e cessar o oferecimento de vagas. A comunidade mobilizou-se intensamente para tentar evitar a extinção, mas não obteve êxito.

No período de coleta de dados, estava afixada nos vários murais da escola a portaria que desautorizava a unidade a continuar oferecendo os cursos profissionalizantes. Acompanhava o documento um comunicado no qual havia a informação de “estado de luto na escola”, em face do conteúdo da portaria.

O prédio é amplo, com 20 salas disponíveis funcionando em três turnos: o período noturno funciona das 19 às 23 horas. Além das salas de aula, a escola conta com espaços para realização de atividades específicas, como laboratório de informática, biblioteca e auditório. Algumas salas são destinadas exclusivamente ao desenvolvimento de projetos: videoteca, equipamentos para filmagens, rádio, leitura, TV/vídeo e sala-ambiente.

26 – Optou-se pela não-identificação da escola em destaque.
27 – Plano de Gestão da Escola A1.

Os espaços para organizar as atividades e os materiais referentes aos projetos da escola resultaram de adaptações arquitetônicas, tendo em vista as necessidades criadas pelas propostas pedagógicas.

Há, além desses espaços: duas quadras desportivas, uma delas coberta; pátio coberto; jardim interno utilizado como área de convivência para os estudantes; cantina; refeitório; cinco banheiros; almoxarifado; cozinha; secretaria; diretoria e sala de professores.

O espaço físico da escola, amplo e bem conservado, é acolhedor, sobretudo pelo “clima” amistoso da unidade e pelas diferentes áreas de convivência e salas onde se pode encontrar alunos em diversas atividades, mesmo fora do horário de aula.

No que diz respeito à infra-estrutura, observaram-se diferenças importantes em relação ao conjunto das escolas estaduais pesquisadas, uma vez que, ao contrário das outras seis unidades da rede estadual, os espaços físicos eram bem conservados, sem sinais de depreciações ou pichações. A diretora, contudo, indicou em seu depoimento haver necessidade de pequenas reformas em alguns itens do prédio. As condições de limpeza foram consideradas boas, apesar de no período noturno só trabalharem seis funcionários. A escola contava com dez pessoas na equipe, quadro reduzido à noite, quando só trabalhavam funcionários na secretaria (3) e na inspetoria de alunos (3).

O número total de alunos matriculados, quando foram coletados os dados, era de 3.448, dos quais 821 freqüentavam o Ensino Médio Noturno. A média de estudantes por sala, considerando-se todos os períodos, era de 45.

A Escola A pode ser considerada uma escola grande, com muitos alunos, inclusive por sala. Como muitas das escolas públicas da rede estadual de ensino, tinha em seu quadro de docentes um grupo de professores exercendo a atividade em caráter temporário: dos 140 docentes lotados na unidade, apenas 39 ocupavam cargos efetivos. No período noturno trabalhavam 53 professores, dos quais quase 50% encontravam-se afastados quando foi realizada a pesquisa. Os afastamentos deviam-se a situações diversas, como licenças-saúde ou exercício de atividades em outros órgãos públicos.

A maioria dos professores trabalhava há menos de dois anos na escola, o que demonstra alta rotatividade do corpo docente. Entre os componentes da equipe técnica verificou-se maior estabilidade. A diretora ocupava o cargo há mais de 10 anos; a vice-diretora,

que já foi aluna e docente na escola, contabilizava 20 anos de trabalho na unidade. As duas professoras coordenadoras trabalhavam na Escola A, há, pelo menos, cinco anos.

Embora com poucos funcionários, a escola conseguia manter os portões abertos e um trânsito tranquilo dos estudantes pela unidade. Não havia problemas com a segurança dos estudantes, embora algumas medidas preventivas fossem tomadas cotidianamente: nos horários de entrada e saída, os alunos eram acompanhados por funcionários e havia um circuito interno de TV, usado para monitoramento das áreas coletivas do prédio escolar. Apesar dessas medidas, entendemos que as boas condições do prédio escolar e o sentimento de segurança observado relacionavam-se ao projeto pedagógico e à organização do trabalho na escola.

Destaca-se a posição de liderança da diretora. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, a educadora tem larga experiência na Educação Básica e sólida formação acadêmica, o que sem dúvida favorece sua intervenção. A profissional demonstrou sério compromisso com a democratização da gestão e com a qualidade do ensino, manifestado no estímulo ao aumento da participação dos diferentes segmentos nos órgãos colegiados de gestão, na proposição de projetos integrados em ações coletivas. As respostas dos estudantes sobre os fatores que evidenciam a qualidade da escola referiram-se, entre outros aspectos, à relação de diálogo com a direção.

A regularidade das reuniões do Conselho de Escola e as pautas de discussão sugerem que, efetivamente, o colegiado tinha competência decisória sobre questões importantes, incluindo temas específicos relativos a aspectos pedagógicos próprios ao Ensino Médio Noturno. Verificou-se constarem dos temas de reunião assuntos como as faltas de docentes no período, as práticas pedagógicas desenvolvidas e a necessidade de adaptação das atividades à realidade do noturno. Temas de maior abrangência, relacionados ao desenvolvimento do projeto pedagógico da escola e às definições sobre a destinação de recursos também integravam o conjunto de discussões pautadas.

A participação dos estudantes nos mecanismos coletivos de gestão recebia especial atenção, como se pôde depreender dos relatos sobre a criação do Conselho de Alunos.

O Conselho de Alunos constitui-se como órgão representativo dos estudantes, cujos membros são eleitos por seus colegas de turma. As atividades do colegiado, criado

em 1999, basicamente constituem-se em representar os alunos nos Conselhos de Classe e Série. Mesmo antes da criação do Conselho, estudantes já participavam das discussões sobre avaliação, porém, como observadores. No período de planejamento de 1999, foi decidido que as sessões de Conselho de Classe teriam caráter mais participativo, envolvendo os alunos ativamente, inclusive em atendimento ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Para tornar viável essa participação foi criado o Conselho de Alunos.

Os estudantes, no primeiro ano de implementação do Conselho de Alunos, receberam material de apoio para discutir em sala de aula as funções do Conselho de Classe e o papel da avaliação da escola no processo pedagógico. Cada turma teria ainda de discutir problemas percebidos pela classe, produzindo a seguir um relatório. Eleito o representante de turma para o Conselho de Alunos, este apresentaria e discutiria o conteúdo do relatório no Conselho de Classe. Esse formato de organização tem-se mantido desde então.

As sessões de Conselho de Classe mudaram sua configuração a partir desses encaminhamentos, tornando-se atividades letivas nas quais a presença dos estudantes introduziu novas características, pois a avaliação proposta deixou de ser unilateral para abordar não apenas o rendimento individual dos estudantes, mas o conjunto de relações vivenciadas em sala de aula e na escola.

Paro, em estudo realizado em 1995, ao examinar as práticas do Conselho de Classe em uma escola estadual, registrava a rotina burocratizada que predominava no cumprimento da tarefa de discutir a avaliação dos alunos. Em contrapartida, o pesquisador observava as potencialidades de as reuniões se constituírem em um “espaço de encontro de posições diversificadas relativas ao desempenho do aluno, que não fica, assim, restrito à avaliação de apenas uma pessoa”. (PARO, 1986, p.162)

Na Escola A, o enfrentamento da tendência à burocratização parece ter resultados positivos nas relações entre docentes e discentes. Considere-se ainda a importância formativa para educadores e educandos promovida pelo processo, que acaba por exigir organização, participação, empenho na realização de diagnósticos e, principalmente, diálogo, com vistas ao estabelecimento de consensos.

O processo de planejamento das atividades escolares, que há anos conduziu à criação do Conselho de Alunos, é importante momento formativo para todos os segmentos.

Há dez anos, segundo a diretora, desenvolve-se na escola uma “tecnologia de participação” nos momentos de planejamento das atividades. São várias etapas que têm início com a discussão entre os “professores-âncora” da escola, assim chamados por formarem o grupo de profissionais efetivos e com presença mais estável na unidade. O grupo se reúne imediatamente após a atribuição de aulas para realizar a primeira avaliação do ano anterior e elaborar as primeiras proposições para o período letivo que se inicia. A seguir, quando os professores temporários chegam à escola, são convocadas reuniões envolvendo, além de todos os docentes, representantes dos estudantes e funcionários. Na sequência de reuniões é retomada a avaliação e, progressiva e coletivamente, delimitadas as metas e as propostas de ação.

Definidos os rumos do projeto²⁸, sua avaliação é realizada em diferentes espaços e momentos: reuniões pedagógicas mensais, Conselhos de Classe bimestrais; reuniões do Conselho de Escola; reuniões com pais e consultas a todos os segmentos. No início do segundo semestre letivo também é destinado um período específico ao planejamento, quando as metas inicialmente definidas são reavaliadas em face dos resultados apresentados no primeiro semestre.

O documento, em vigência quando se coletavam os dados da pesquisa, detectava que o público a ser atendido pela escola era, predominantemente, formado por adolescentes e jovens:

O adolescente morador das periferias já consegue chegar aos bancos escolares e ao Ensino Médio, mas ingressa em uma escola que ainda não teve tempo de se preparar para recebê-lo, que não consegue fechar o portão e deixar a violência do lado de fora. O adolescente tem acesso ao desejo de consumo, via meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão, mas, para alcançá-lo rapidamente, enquanto ainda é jovem, o trabalho mais atraente é o envolvimento com o negócio da droga. (Plano de Gestão, 2003)

Há no texto a expressão do reconhecimento sobre a realidade juvenil nas periferias urbanas, condição que, articulada à concepção democrática de gestão e à preocupação com a qualidade de ensino, orientou o estabelecimento de metas, dentre as quais se destacam:

28 – Ao utilizarmos o termo projeto, estamos nos referindo ao Plano de Gestão que nas escolas estaduais é elaborado quadrienalmente e rediscutido a cada semestre para ajustes e avaliação. O Plano de Gestão deve conter diagnóstico de demandas, metas, definição de ações e organização curricular.

- Qualificar a participação dos pais, alunos, professores e funcionários para que se efetive a gestão democrática da escola.

- Integrar as atividades e os esforços do Conselho de Escola, Associação de Pais e Mes-tres e Grêmio, com vistas a possibilitar a mudança e a melhoria da qualidade de ensino.

- Desenvolver novo padrão de relacionamentos interpessoais e intergrupais, mediado por relações democráticas e solidárias.

- Envolver 100% dos alunos na co-responsabilidade de sua aprendizagem, acompanhando o desenvolvimento de ensino e assumindo responsabilidades individuais e coletivas.

- Diminuir os índices de abandono e reprovação, especialmente nos primeiros anos do curso noturno e diurno.

- Tratar todos os conflitos inerentes ao convívio como momentos educativos e de forma a contribuir com a construção da autonomia de todos.

- Desenvolver projetos como meio para a mudança do modelo escolar e como forma de integração com as famílias e a comunidade local. (PLANO DE GESTÃO, 2003)

Às metas transcritas somam-se outras relacionadas à integração de todos os segmentos da comunidade escolar ao processo de planejamento e avaliação da escola. Somam-se, ainda, a busca de parcerias com o objetivo de superar obstáculos produzidos pela ausência de recursos ao desenvolvimento da proposta pedagógica da escola.

Os projetos desenvolvidos na escola, com vistas a “mudar o modelo escolar e promover a integração com a família”, tal como propôs uma das metas do Plano de Gestão, demonstraram ser ousados e de fato movimentar o cotidiano escolar. Embora não fossem implementadas propostas específicas para o noturno, os estudantes desse turno participaram de todas as atividades que eram adaptadas segundo a carga horária e as características do período.

Projetos didáticos como o Projeto Alfabetização; o Projeto Poesia e Ilustração/2003 e o Projeto Geografia/2003, a Feira de Ciências e os saraus, eram implementados juntamente com a rádio da escola e assumidos pelos alunos com o apoio dos docentes. A rádio, funcionando com programação diversificada, envolvia equipes de estudantes em todos os períodos²⁹.

29 – Informações posteriores à realização da pesquisa dão conta de que a rádio, atualmente, após campanha promovida pelos alunos, transformou-se em FM, com transmissão diária a partir da escola. Os estudantes continuam responsáveis pela sua manutenção, mantendo a rádio no ar entre 8 e 23 horas.

O Projeto de Cinema também envolvia estudantes e docentes na produção de pequenos filmes e na organização das sessões abertas à comunidade nos fins de semana. Os filmes eram exibidos gratuitamente aos sábados e domingos durante as tardes.

A videoteca da escola funcionava com projetos de trabalho, além de ter todo seu acervo disponível para empréstimos a estudantes e profissionais da escola.

Os alunos produziam boletins mensais, trabalho iniciado cinco anos antes da realização da pesquisa.

Cabe destacar a abertura à comunidade do laboratório de informática, com eventuais ofertas de cursos nos fins de semana, e do acervo da biblioteca a empréstimos.

Os projetos implementados têm como traço comum o intenso envolvimento dos estudantes em todas as etapas, de modo coerente com a proposição de desenvolvimento da autonomia e de mudança no modelo escolar, sobretudo se considerarmos o formato tradicional de funcionamento das escolas, centrado em aulas expositivas sobre conteúdos fragmentados pelas diferentes disciplinas.

Registra-se que todo esse conjunto de atividades diversificadas manifestou-se como evidência de qualidade de ensino e pareceu-nos articulada a outro aspecto importante: o compromisso docente. A realização de tais atividades é lembrada como representativa da qualidade da escola por 22% dos entrevistados. O compromisso docente é outro fator mencionado por cerca de 15% dos estudantes pesquisados, como indicador de qualidade de ensino. A terceira evidência foi o bom espaço físico, com 12% aproximadamente de respostas.

Cabe ressaltar que, mesmo reconhecendo a qualidade da escola, estudantes e responsáveis pela administração identificavam dificuldades. A equipe técnica destacou seis grandes problemas: insuficiência de recursos financeiros; carência de pessoal administrativo; falta de recursos pedagógicos; rotatividade do corpo docente e altos índices de ausência entre docentes. A opinião dos alunos corrobora a avaliação dos profissionais, uma vez que identificam como fator que mais os desagrada na escola a falta de material e condições de ensino; a seguir indicam a precariedade na higiene dos banheiros e as ausências de professores.

Como se pode observar, não é sem contradições que profissionais e usuários enfrentam o desafio de mudar o modelo da escola. Condicionantes, sobretudo de ordem material

e institucional, parecem impor limites à realização das metas projetadas. (PARO, 1996) Apesar das dificuldades, a escola buscou alternativas para realização de sua proposta, encontrando apoio fora do poder público.

Todos os projetos desenvolvidos foram produtos das discussões no âmbito da própria unidade escolar, ou seja, resultaram da formulação de uma política local, sem apoio dos gestores do sistema, uma vez que não decorreram de intervenções da SEE/SP.

A escola contou com apoio e assessoria de uma organização não governamental (ONG) que contribuiu na realização das ações, por meio do oferecimento de recursos e orientações pedagógicas, resultando no acervo de cerca de mil títulos da videoteca e na organização da rádio, gerenciada pelos estudantes.

A escola, por convite da ONG que a apoiava, participou, em 1998, de concurso de Projetos promovidos pela Fundação Kellog, com o tema “Iniciativa da Comunidade na Aprendizagem para América Latina e Caribe”. O projeto desenvolvido por professores e estudantes da unidade foi um dos quinze, entre os 132 projetos apresentados, premiados com recursos para implementação de suas propostas. A escola pretendia promover a abertura do laboratório de informática, da biblioteca e de sala de cinema à comunidade, o que de fato ocorreu com o recebimento dos recursos.

A ONG, ainda, esteve presente na organização e na implementação dos mecanismos participativos de gestão e planejamento.

Essa parceria nos revela dois aspectos importantes do processo: o primeiro relacionado à omissão do estado em prover as escolas de recursos (financeiros e pedagógicos) para poderem criar propostas inovadoras de ensino e gestão. O segundo aspecto a merecer destaque refere-se à clareza do compromisso político da administração e de professores da escola com a qualidade de ensino, pois, diante da omissão do estado, não permaneceram imobilizados.

Cabe-nos refletir sobre o papel do poder público na implementação de políticas que estimulem a criação de um novo desenho para o Ensino Médio, mais aberto e coerente com as demandas dos jovens estudantes, sem que se configure a omissão diante do direito à educação de qualidade.

referências

referências

referências

ABRAMOWAY, M., CASTRO, M. G. (Coord.) **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília, Unesco: Ministério da Educação, 2003.

ADRIÃO, T. M. F. **Autonomia monitorada como eixo de mudança**: padrões de gestão do ensino público paulista (1995-1998). 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

BATISTA, A. S.; ODELIUS, C.C. Infra-estrutura das escolas públicas. In: CODO, W.(Coord.). **Educação, Carinho e Trabalho**: burnout, a síndrome da desistência do educador que pode levar à falência da educação. Brasília, Vozes: CNTE, LPT, 1999.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

CENTRO Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Perfil e histórico**. Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.com.br>>. Acesso em: 12 ago. 2005.

EZPELETA, J. **Momentos de la investigación**. Problemas y Teoría a propósito de la gestión pedagógica. In: FURLAN, A. (Org.) La gestión pedagógica de la escuela. Santiago, Chile: Unesco-OREALC, 1992, p.101-224.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FUNDAÇÃO Carlos Chagas. *Promed*. Avaliação Externa do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio no estado de São Paulo - Relatório Intermediário: Estudos de Caso de Representações Sociais. São Paulo, 2003a.

FUNDAÇÃO Carlos Chagas. *Promed*. Avaliação Externa do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio no estado de São Paulo: Relatório Final. São Paulo, 2003b.

GARCIA, T. O. **Gestão Democrática e participação dos educandos**: um caso em estudo. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/default.php>>. Acesso em: 20 ago. 2005.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação (Inep/MEC). **Sistema de Estatísticas Educacionais**: Edudatabrasil. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2005.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**: Uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

MAZZOTA, M. J. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELCHIOR, J. C. A. **Mudanças no financiamento da educação no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

MITRULIS, E. Ensaio de Inovação no Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, nº 116, p.217-244, jul. 2002.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.) **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

PARO, V. H. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 1996.

PUERI Domus Escolas Associadas. **Missão**. Disponível em: <<http://www.pueridomusassociadas.com.br>> Acesso em: 12 ago. 2005.

RAMIRES, J. **A participação do aluno no Conselho de Escola na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e a formação para a cidadania**. Dissertação. 1998. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade). **Informações Municípios Paulistas**. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/imp>>. Acesso em: 11 jun. 2005a.

Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade). **Perfil Municipal**. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/perfil>>. Acesso em: 11 jun. 2005b.

SÃO PAULO (estado). **Constituição do Estado de São Paulo**. Imprensa Oficial do estado, 1990.

SÃO PAULO (estado). **Lei nº 10.694, de 8 de dezembro de 2000**. Dispõe sobre o Plano Plurianual – PPA 2000-2003. São Paulo, 2000. Disponível em <http://www.planejamento.sp.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2004.

SÃO PAULO (estado). **Site do Governo do Estado de São Paulo**. Disponível em: <www.saopaulo.sp.gov.br>. Acesso em: nov. 2003a.

SÃO PAULO (estado). **Lei nº 11.605, de 24 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre o Plano Plurianual – PPA 2004-2007. São Paulo, 2003b. Disponível em: <<http://www.planejamento.sp.gov.br/PalnOrca/PPA/20042007>>. Acesso em: 20 ago. 2005.

SÃO PAULO (estado). Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP). **Resolução SEE/SP nº 7**, de 19 de janeiro de 1998. Estabelece diretrizes para a reorganização curricular dos cursos de Ensino Médio da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, 1998. Disponível em: http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/7_1998.htm. Acesso em: 20 nov. 2003.

SÃO PAULO (estado). Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP). **Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio do estado de São Paulo – PEM/SP**. São Paulo, 1999. (mimeo.).

SÃO PAULO (estado). Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP). **Resolução SEE/SP nº 27**, de 23 de março de 1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do estado de São Paulo. São Paulo, 1996. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 20 nov. 2003.

SÃO PAULO (estado). Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP). **Sistema de Informações Educacionais**: Censo Escolar, estado de São Paulo. Informe 2002. Série Informações. São Paulo, 2003a.

SÃO PAULO (estado). Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP). Sistema de Informações Educacionais: Série História. Matrícula da Educação Básica, estado de São Paulo. Série Informações. São Paulo, 2003b.

SÃO PAULO (estado). Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP). Centro de Informações Educacionais. **Desempenho Escolar**: Rede estadual, estado de São Paulo. São Paulo, 2004. Disquete.

SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Educação. **Indicação CME nº 03/97**. In: Legislação Educacional – CME, 1997, v. I.

SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Educação. **Portaria nº 224**, de 18 de Janeiro de 2000. D.O.M., 2000.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 4.760**, de 18 de novembro de 1999. D.O.M., 1999.

SÃO PAULO (Município) Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 42, de 06 de janeiro de 2000. D.O.M., 2000.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **EducAção 4**. São Paulo, 2003a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes educacionais do município de São Paulo**. Disponível em: <<http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretaris/educacao/diretrizes-educacionais>>. Acesso em: 3 dez. 2003b.

SILVA, J. M. P; BRIS, M.M. **Organização escolar clima de trabalho**: revisão teórica. In. Educação: teoria e prática. Rio Claro, Unesp, 1993.