

ENSINO MÉDIO NOTURNO NO RIO GRANDE DO SUL:

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 no Rio Grande do Sul : democratização e diversidade / coordenação estadual Vera Maria Vidal Peroni, Naira Lisboa, Nalú Farenzena. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

88 p.

ISBN-----

1. Ensino regular noturno. 2. Ensino médio. I. Peroni, Vera Maria Vidal. II. Lisboa, Naira. III. Farenzena, Nalú. IV. Brasil. Secretaria de Educação Básica.

CDU 373.5.018.42 (816.5)

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**ENSINO MÉDIO NOTURNO NO RIO GRANDE DO SUL:
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

Vera Maria Vidal Peroni
Naira Lisboa
Nalú Farenzena

EQUIPE ESTADUAL

Maria Elizabete Londero Mousquer
Rogério Adriani Fontoura da Rosa
Romir de Oliveira Rodrigues
Silvio Antonio Bedin
Vera Laci Meneghello
Antônia Carvalho Bussmann
Anna Rosa Santiago
Fabiana Soares Mathias
Juliana Selau Lumertz
Patrícia Souza Marchand
Elenir de Fátima Cazzarotto Mousquer

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 – Taxas de atendimento escolar e de escolarização dos jovens de 15 a 17 anos – Brasil e Rio Grande do Sul – 2000	28
Tabela 2 – Distribuição de matrícula inicial do Ensino Médio Noturno da rede estadual, por Série – Rio Grande do Sul (1998 – 2002)	30



sumário

sumário

sumário

APRESENTAÇÃO	7
INTRODUÇÃO	9
DELINEAMENTO DO ESTUDO	11
POLÍTICA NACIONAL DE ENSINO MÉDIO	14
Finalidades e objetivos do Ensino Médio	16
Responsabilidade pela oferta e pelo financiamento	17
Currículo e organização do Ensino Médio	18
O ENSINO MÉDIO NOTURNO NO ESTADO	
DO RIO GRANDE DO SUL	21
1. Caracterização do estado	21
2. A Política educacional	24
3. Estatísticas do ensino Médio Noturno	27
4. Política educacional para o Ensino Médio Noturno	31
5. Legislação do Ensino Médio	40
REVELAÇÕES DA PESQUISA	47
1. Sobre a infra-estrutura	48
2. Sobre os alunos	54
3. Sobre as relações internas da escola	56
4. Sobre o currículo	58
5. Sobre a equipe escolar	61
6. Sobre o projeto pedagógico	64
7. Sobre as relações da escola com a comunidade	65
8. Sobre as relações da escola com o sistema	67
PROPOSTAS E PERSPECTIVAS	69
UMA ESCOLA EM DESTAQUE	75
1. As qualidades da escola	75
2. A organização da gestão democrática	77
3. O processo de formação na escola	80
4. Desafios e outras possibilidades	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	86

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 do Rio Grande do Sul.

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 do Rio Grande do Sul. Assim como nos demais estados, foram selecionadas dez escolas localizadas em área urbana, mas em municípios com diferentes perfis demográfico e econômico. Nesse estado, sete das dez escolas pesquisadas oferecem todas as etapas da escolarização. Uma das escolas atende exclusivamente ao Ensino Médio e quatro oferecem Educação para Jovens e Adultos. As maiores escolas atendem aproximadamente entre 250 e 600 alunos, enquanto as menores recebem entre 60 e 150 alunos do Ensino Médio Noturno.

O levantamento de dados nas escolas selecionadas no Rio Grande do Sul 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 dois 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.

A caracterização sintética de aspectos geográficos e socioeconômicos do estado do Rio Grande do Sul visa a agregar, à contextualização do Ensino Médio e do Ensino Médio Noturno, características de ordem mais geral que delimitam o campo de possibilidades das políticas públicas de educação. Outros marcos contextuais referem-se a indicadores de escolarização da população de 15 a 17 anos e a dados que caracterizam a oferta escolar no Ensino Médio no estado, tais como condições do trabalho docente, distribuição de matrículas entre séries e entre ensino público e ensino privado e indicadores de produtividade e percurso escolar. Esse tópico centra-se em políticas estaduais para a Educação e em legislação e normas do Ensino Médio e do Ensino Médio Noturno, cuja descrição é imprescindível para a compreensão da organização e do funcionamento das escolas pesquisadas.

1. Caracterização do estado

O Rio Grande do Sul é o estado mais meridional do Brasil, limitado seu território ao sul pelo Uruguai, a oeste pela Argentina, ao norte pelo estado brasileiro de Santa Catarina e ao leste pelo Oceano Atlântico. Um estado com 281.734 Km² de extensão, de relevos baixos e planos em 65% de sua extensão, excetuando a região nordeste e o planalto central, onde se localizam as terras mais altas, entre 400 e 1.200 metros de altitude.

O estado possui 497 municípios, sendo apenas 17 – concentrados na Região Metropolitana de Porto Alegre – possuem mais de cem mil habitantes.

Segundo dados da Fundação de Economia e Estatística (FEE), a população total do Rio Grande do Sul é de 10.398.133 habitantes, sendo a população urbana de 8.601.491 e a população rural de 1.796.642 moradores. Podemos assim constatar que 83% da população do estado vivem na área urbana. A densidade demográfica é de 36,9 habitantes por km².

Em relação à cor ou à raça/etnia, pelos dados do censo demográfico de 2000, do IBGE, 86,55% dos habitantes do estado declararam-se brancos; 7,5%, pardos; 5,2%, pretos; 0,4%, indígenas; 0,1%, amarelos e 0,3% não declaram sua cor ou raça/etnia .

A composição etária da população do Rio Grande do Sul é de 25,1% na faixa de 0-14 anos; 25,5% na faixa de 15-29 anos; 28,8% na faixa de 30-49 anos e de 20,5% na faixa dos 50 anos e mais. A expectativa de vida no estado é de 72 anos (PNAD de 2003, do IBGE).

Conforme a Fundação de Economia e Estatística (FEE), o Produto Interno Bruto (PIB) apresentou, em 2003, um crescimento nominal de 20,5%, atingindo o valor de R\$ 130,7 bilhões, enquanto o PIB per capita teve um crescimento real de 3,6%, atingindo o valor de R\$ 12,4 mil reais.

A agropecuária foi o setor que se destacou, no ano de 2003, com uma taxa de crescimento de 18,5%. A indústria apresentou crescimento de 2,9% e o setor de serviços cresceu à taxa de 1,7%.

A matriz industrial do Rio Grande do Sul é baseada em quatro eixos principais, que são o coureiro-calçadista, a agroindústria, a indústria química e a indústria metal-mecânica. Nos últimos anos, o estado vem se fortalecendo nos setores de informática e na indústria automobilística (FEE, 2003).

Conforme dados de 2001, da FEE, os trabalhadores formalmente empregados concentravam-se mais no setor de serviços, que empregava 28,3%, seguido do setor de indústria de transformação, com 27,3%, e de administração pública, que agregava 19,2% dessa categoria de trabalhadores. O percentual de empregados (com carteira de trabalho assinada, funcionários públicos, outros sem carteira de trabalho e sem declaração), no mesmo ano, ficou em 49,9%; de trabalhadores domésticos, 6,5%; de trabalhadores por conta própria, 22,4%; de empregadores, 4,8%; de trabalhadores não-remunerados, 10,2%; de trabalhadores na produção para o próprio consumo, 6,0%. A taxa de desemprego, no mesmo ano, foi de 14,3%.

O IDH-M (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal)⁴ do Rio Grande do Sul foi de 0,814 em 2000, levando o estado a ocupar, nesse ano, a quarta posição entre as unidades federadas brasileiras. Em 1991, o IDH-M gaúcho ficou em 0,753, tendo um crescimento de 8,10% no período. Assim como na média nacional desse indicador, a educação foi a dimensão abrangida pelo IDH-M que mais contribuiu para esse crescimento – no estado, o IDH-M/Educação de 1991 foi de 0,827 em 1991, passando a 0,904 em 2000, registrando-se, assim, um crescimento de 41,6%. A dimensão Longevidade passou de 0,729, em 1991, para 0,785, em 2000, e a dimensão Renda passou de 0,702, em 1991, para 0,754 em 2000.

4 – Os dados do IDH-M foram retirados do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil, de 2003.

A situação do estado em indicadores da Educação apresentados no Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, em 2000, é a seguinte: taxa de analfabetismo de 7,8% (era de 11,6% em 1991); 22,1% da população adulta possuía menos de quatro anos de estudo (eram 29,6% em 1991); 62,4% da população adulta possuía menos de oito anos de estudo (eram 71,3% em 1991); a média de anos de estudo da população adulta foi de 6,4 em 2000, quando era de 5,5 em 1991; a taxa de freqüência à escola da população de 7 a 14 anos passou de 91,3%, em 1991, para 97,1% em 2000; na faixa etária de 15 a 17 anos, 68,8% dos jovens freqüentavam a escola em 1991, índice que ficou em 83,2% em 2000⁵.

Pelos dados do Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil, a renda *per capita* média dos gaúchos passou de R\$ 261,3, em 1991, para R\$ 357,7 em 2000, registrando-se um crescimento de 36,91%. Contudo, o Índice de Gini piorou no estado, no decênio, passando de 0,58, em 1991, para 0,59 em 2000.

5 – O dado do Atlas, de 82% de taxa de atendimento escolar em 2000, não confere com o cálculo das pesquisadoras, apresentado mais adiante, que é de 78%, tomando como base as informações do Censo Demográfico de 2000 resultados da amostra, do IBGE. Contudo, optamos por colocar as duas informações.

2. A política educacional

Dentre os diferentes aspectos da política educacional do estado, optou-se iniciar pelas políticas de gestão, que vêm sendo construídas pelo movimento social, perpassando assim os diferentes governos. Segundo legislação específica do estado, as gestões administrativa, financeira e pedagógica se dão por intermédio da equipe diretiva da escola e do conselho escolar.

A equipe diretiva é formada por um(a) diretor(a) eleito(a) pela comunidade escolar e um(a) vice-diretor(a) indicado(a) pelo(a) diretor(a) eleito(a), para cada um dos turnos de funcionamento da escola⁶.

O Conselho Escolar é um colegiado formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar que atua com função deliberativa, consultiva e fiscalizadora. Conforme documento de diagnóstico da Secretaria da Educação, embora existentes desde 1990, em muitos casos os conselhos escolares ainda não haviam desenvolvido todas as suas potencialidades no processo de democratização da gestão da escola.

No que diz respeito à gestão financeira, há um repasse de verbas diretamente para as escolas, que possuem autonomia na sua administração.

Para além dessas características em comum, cada governo imprimiu marca própria em suas políticas educacionais. Por esse motivo optou-se por descrever as principais políticas dos dois últimos governos: as do governo Olívio Dutra, do PT – de 1999 a 2002 – e do atual governo, de Germano Rigotto, do PMDB – de 2003 a 2006.

Destaca-se, na política educacional do governo Olívio Dutra, a “Constituinte Escolar”, amplo movimento organizado nos moldes do Orçamento Participativo, por meio de um processo de decisões populares, desencadeado, em abril de 1999, em todo o estado, e sistematizado como instrumento para a construção de uma política educacional participativa. A comunidade escolar (alunos, pais, trabalhadores em educação), organizações da sociedade civil e instituições do Poder Público reuniram-se para definição de princípios e diretrizes da educação pública no estado do Rio Grande do Sul. Na concepção do processo, o ponto

6 – O mandato era de dois anos, sendo possível a reeleição apenas uma vez. Em 2003, o mandato do/a diretor/a passou a ser de três anos e a recondução não tem mais um limite. Podem concorrer ao cargo professores, professoras, funcionários e funcionárias efetivos lotados e em real exercício na escola, respeitando-se apenas a titulação mínima. Essa forma de composição da equipe diretora está em vigor desde a Lei de Gestão Democrática da Escola, de 1995. Desde 2003, podem também concorrer ao cargo de funcionários da escola, desde que possuam nível superior na área da educação.

de partida seria a reflexão sobre a prática e a realidade em que a comunidade escolar e as pessoas em geral estavam inseridas, buscando a participação cidadã das inúmeras comunidades que circundam as escolas. O principal objetivo proposto foi o de elaborar os princípios e as diretrizes que orientariam a construção de uma escola democrática e popular e criar as condições para sua implementação.

A coordenação geral do processo Constituinte foi de responsabilidade da Secretaria da Educação do estado e as coordenações, em cada região, foram atribuições das Coordenadorias Regionais de Educação⁷.

É importante destacar que o processo educativo na rede estadual de ensino foi reestruturado no início da gestão, buscando-se inverter prioridades. Nesse sentido, vale mencionar a implantação do Movimento de Alfabetização de Jovens e de Adultos (Mova/RS), criado em maio de 1999, promovendo a alfabetização de cerca de 56 mil pessoas acima de 15 anos. O Mova/RS, planejado nos moldes do Mova Porto Alegre e Mova Prefeitura de São Paulo (Gestão Luiza Erundina), desenvolveu-se numa parceria entre a Secretaria estadual de Educação e as entidades comunitárias.

Outro ponto a mencionar foi a criação, em 2002, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), antiga demanda de segmentos da população gaúcha, referendada no Orçamento Participativo de 1999. Segundo a Secretaria de Educação, a UERGS congrega o conceito de universidade voltada para o desenvolvimento, tendo, entre seus objetivos, o de modernizar a matriz produtiva gaúcha, levando em conta a especificidade das experiências das comunidades locais, a pesquisa aplicada para a solução de problemas regionais e a diversidade cultural do povo de Rio Grande do Sul; sua estrutura *multicampi* e descentralizada possibilita formação superior pensada de acordo com o enfoque econômico de cada região onde se estabeleceria o curso e o *campus* universitário⁸.

Foi implantado, ainda, um sistema informatizado de matrícula. Por meio desse sistema, as matrículas nas escolas são atribuídas de acordo com critérios tais como a residência, a idade do aluno ou as manifestações de preferência por uma ou outra instituição⁹.

7 – As informações que seguem sobre o processo constituinte foram retiradas da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (2000).

8 – Informações disponíveis em <http://www.educacao.rs.gov.br>. Acessado em: nov.2003.

9 – Informações do Documento "Projeto RS 2010 – Educação", do governo do estado do Rio Grande do Sul (1998).

Outro registro importante é o Projeto Todos na Escola, que reintegrou à rede pública de ensino 22.581 alunos, quando a meta inicial apontava reingresso à escola de 10 mil alunos, entre 7 e 14 anos, nos 45 municípios selecionados pelo programa¹⁰.

No atual governo, de Germano Rigotto (2003-2006), destaca-se, dentre outros, o Projeto Alfabetiza Rio Grande, que é realizado com a colaboração da União e dos municípios, contando com o apoio da sociedade e a cooperação técnica da Unesco. Desde 2003, 2.149 turmas foram alfabetizadas por esse projeto.

Outro importante projeto do governo atual é o Projeto Escola em Tempo Integral, que, funcionando a partir de maio de 2005, beneficia atualmente cerca de 7,4 mil estudantes, que, além da educação formal no turno regular, têm a sua disposição oficinas pedagógicas, esportivas e culturais no turno inverso ao das aulas. Entre as atividades que são oferecidas estão dança, teatro, música, leitura, jogos lúdicos e recreação. Participam do Projeto 21 escolas distribuídas em 19 municípios do estado.

Realiza-se ainda o projeto Escola Aberta, por meio do qual a comunidade aproveita o espaço ocioso das escolas no final de semana¹¹.

10 – Informações retiradas de “Governo do estado do Rio Grande do Sul. Mensagem do governador à Assembléia Legislativa” (1998 e 1999).
11 – Informações disponíveis no site <http://www.educacao.rs.gov.br>. Acessado em: ago.2005.

3. Estatísticas do Ensino Médio Noturno

As estatísticas apresentadas a seguir têm como fontes o documento Projeto de Investimento do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio–MEC/BID (Projeto de Investimento), elaborado pela Secretaria de estado da Educação do Rio Grande do Sul (SE) – gestão 1999-2002 – que contempla os anos de 1993 a 1999, e informativos disponibilizados pelo Inep/MEC. Ressalva-se, entretanto, que nem todos os dados estatísticos de ampla divulgação do Inep/MEC especificam o ensino noturno, ou ainda, para alguns indicadores há informações sobre o noturno sem, contudo, ser possível diferenciar público e privado ou a dependência administrativa.

Professores

Como não foram localizados dados específicos sobre os professores que atuam no Ensino Médio Noturno, são destacados registros relativos ao corpo docente no Ensino Médio em geral. Conforme o Projeto de Investimento, dos docentes do Ensino Médio da rede estadual, em 1998, 41,2% atuavam somente nesse nível de ensino, enquanto 35,3% lecionavam conjuntamente no Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental.

Em 2002, segundo dados do Inep, dos docentes do Rio Grande do Sul que atuavam no Ensino Médio e Médio Profissionalizante, 81,0% possuíam licenciatura plena; entre os demais, predominam, pela ordem, professores com curso superior sem licenciatura e professores com formação de nível médio.

O total de docentes, na rede estadual, no Ensino Médio e no Ensino Médio Profissionalizante, segundo dados do Inep, era de 15.781, em 1998, de 15.834, em 1999, de 17.201, em 2000, de 20.346, em 2001 e 20.722 em 2002. A partir desses dados, presume-se que o incremento observado entre 1999 e 2000 foi, em grande parte, relativo à nomeação dos concursados. Já no incremento havido entre 2000 e 2001, de 3.145 docentes, é provável que, não tendo sido realizado concurso público, muitos docentes tenham assumido de forma precária, por meio de contratos temporários, os quais têm se constituído em recurso para dar conta da expansão do Ensino Médio nos momentos em que as nomeações dos concursos não permitem designação em todos os municípios e escolas.

O regime de trabalho docente está regulamentado na Lei do Estatuto e no Plano de Carreira do Magistério da Rede Estadual. Existem dois regimes básicos de trabalho docente, de 20 e de 40 horas semanais, com 20% da carga horária reservada para formação continuada, planejamento e demais atividades docentes para os que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Profissionalizante.

No ano de 2003, o salário de um professor com regime de trabalho de 20 horas semanais no Ensino Médio estadual ficava em torno de R\$ 450, sem considerar as variações permitidas por gratificações, adicional de tempo de serviço e promoções. Esse era o salário dos professores que se localizam nos níveis cinco e seis da carreira docente, que correspondem às habilitações em licenciatura e pós-graduação, respectivamente.

Alunos

Segundo dados do Censo de 2000 (IBGE), a taxa de atendimento escolar dos jovens de 15 a 17 anos, no Rio Grande do Sul, ficou em 77,6%, um pouco menor que a taxa média nacional – 77,9%. Contudo, quando se calcula a taxa de escolarização líquida (jovens de 15 a 17 anos no Ensino Médio), tem-se, no Rio Grande do Sul, uma taxa de 44,8%, maior que a média nacional – 34,7%.

Tabela 1: Taxas de atendimento escolar e de escolarização dos jovens de 15 a 17 anos – Brasil e Rio Grande do Sul – 2000

	População	Alunos		
	15-17 anos	Total	Ensino Fundamental*	Ensino Médio e Superior**
Brasil	10.702.499	8.335.926	4.559.571	3.776.355
	100%	78%	43%	35%
RS	576.676	447.522	180.655	266.867
	100%	78%	31%	45%

Fonte : IBGE

* Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental

** Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Médio e na Educação Superior

A maior taxa de escolarização é resultado do aumento médio de matrículas ocorrido no estado: no período de 1993 a 1998 esse incremento foi de 8,8% ao ano, tendo sido na rede estadual, observado incremento médio de 9,5% no período. No Brasil, no período 1996-2002, houve aumento de 52% no número de matrículas, enquanto que no Rio Grande do Sul esse crescimento foi de 35%. A menor taxa de crescimento, nesse caso, deve ser observada com cuidado, levando-se em conta uma expansão relativamente maior, no estado, já desde o início da década de 90.

Segundo diagnóstico da SE, o número de concluintes do Ensino Fundamental (demanda potencial), em 2001, ficou em torno de 150 mil alunos e o número de matrículas da 1ª série do Ensino Médio (capacidade instalada – parcial) foi de aproximadamente 200 mil, o que permite afirmar que o concluinte do Ensino Fundamental tem possibilidade de matrícula na 1ª série do Ensino Médio.

É importante ressaltar que a rede estadual é a principal responsável pelo atendimento ao Ensino Médio, o que também ocorre nas demais unidades da Federação. Em 2002, de um total de 483.407 alunos do Ensino Médio, 409.662 – 85% – estudavam na rede estadual. Essa rede é responsável, ainda, pelo atendimento da maioria dos alunos do Ensino Médio Noturno. Em 2002, dos 195.957 alunos matriculados no noturno de nível médio, 95% estudavam na rede estadual.

Outro dado que demonstra a significativa participação proporcional dos alunos do noturno na rede pública estadual é a matrícula no Ensino Médio Noturno dessa rede, que ficou em torno de 45% do total de matrículas no Ensino Médio estadual nos anos de 1998 a 2002.

Na Tabela 2 registra-se a distribuição de matrículas entre as séries do Ensino Médio Noturno, considerando as matrículas da rede estadual. Pode-se observar o desequilíbrio existente com a diminuição no número de alunos de uma para outra série, expressando situações de evasão, abandono e repetência, relativamente maiores nas escolas desse turno de funcionamento.

Tabela 2: Distribuição de matrícula inicial do Ensino Médio Noturno da rede estadual, por série – Rio Grande do Sul (1998 – 2002)

Ano	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Total
1998	70.585	46.897	34.032	2.728	159.128
1999	72.527	49.272	38.940	3.015	180.647
2000	75.317	52.490	40.107	3.601	186.970
2001	76.818	55.246	44.365	1.609	190.418
2002	74.107	53.948	44.304	747	185.806

Fonte: Inep/MEC

Nota: o total inclui matrículas de regimes não-seriados

Observa-se tendência de paulatina correção da distorção idade-série. Contudo, a política estadual tem sido a de atendimento dos alunos em faixa etária a partir dos 18 anos na Educação de Jovens e Adultos. Destaca-se ainda que é dada prioridade ao aluno com idade até 17 anos e 11 meses de cursar o Ensino Médio em turno diurno.

No ano de 2001, conforme dados do Inep/MEC, a taxa de distorção idade-série na rede pública de Ensino Médio no Rio Grande do Sul foi de 44,3%, sendo, na primeira série, 48,3%, na segunda, 42,6% e na terceira, 38,4%. Esse é um dado do total de estudantes do Ensino Médio, e no noturno supõe-se ser maiores as taxas, como encontrado nas escolas que foram pesquisadas no estado.

A taxa média de reprovação nas escolas públicas de Ensino Médio do estado foi de 15,3% em 2001, sendo na primeira série a taxa registrada bem maior, de 20,8%, seguindo-se de 13,7% na segunda série e de 7,5% na terceira série. A taxa média de evasão, no mesmo ano, foi de 9,5%, também seguindo a tendência registrada na reprovação, no que diz respeito às taxas de cada série do Ensino Médio: 12,9% na 1ª série, 8,5% na 2ª série e 4,4% de evasão na terceira série (dados do Inep/MEC).

Ressalta-se o avanço do processo de escolarização no Ensino Médio que vem ocorrendo no estado. A crescente oferta registrada na última década decorre de demanda expressiva em termos históricos, resultado do crescente número de concluintes do Ensino Fundamental que prosseguem os estudos, de egressos da Educação de Jovens e Adultos que buscam vagas no ensino regular, ou mesmo dos reingressantes no sistema que, após longos anos, premidos pelas novas exigências de formação para reinserir-se no mercado de trabalho, retomam os estudos.

4. Política educacional para o Ensino Médio Noturno

As considerações acerca da política educacional para o Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul abrangem a gestão atual, de Germano Rigotto (PMDB), a partir de 2003, e a que lhe antecedeu, a gestão Olívio Dutra (PT), de 1999 a 2002. A análise de documentos desses governos evidencia poucas referências a políticas específicas para o noturno.

Governo Olívio Dutra (1999-2002)

A política proposta para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul, no período 1999-2002 integra um governo que tinha como uma das suas principais diretrizes a gestão democrática do estado. Nesse sentido, entre suas políticas estavam o Orçamento Participativo e a Constituinte Escolar.

A elaboração das políticas de Ensino Médio teve, como princípios, os estabelecidos e acordados com a Rede no processo da Constituinte Escolar. Nesse processo, a concepção pactuada de Ensino Médio foi

(...) uma educação unitária, o que implica uma formação geral sólida e uma educação tecnológica como base para uma formação profissional dinâmica, a qual possibilite a construção de sujeitos críticos, capazes de uma inserção ativa e transformadora no sistema produtivo e no desenvolvimento nacional.(...) Dois movimentos fundamentais para a universalização gradativa do Ensino Médio gratuito, tendo como eixo a formação integral e a articulação com os demais níveis e modalidades, e a construção de uma proposta pedagógica, tanto na modalidade regular como jovens e adultos, que dê conta das especificidades e necessidades do jovem e do adulto trabalhador, buscando eliminar a repetência e a evasão, garantindo a continuidade da aprendizagem (Secretaria de Educação, 2000).

A Secretaria de Educação (SE) em seu diagnóstico *Projeto de Investimento Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – MEC/BID*, gestão 1999-2002, destacava que, se por um lado seu quadro técnico nos órgãos centrais apresentava elevada qualificação inicial, por outro lado apresentava falta de articulação da Divisão de Ensino Médio com

os demais órgãos e modalidades, o que acarretava fragmentação de ações e limites para a circulação ágil de informações¹².

Apesar da elevada qualificação inicial das equipes, o diagnóstico apontava a necessidade de capacitação permanente do pessoal das diversas equipes do Ensino Médio para atendimento das demandas, em especial no que se refere à necessidade de reconstrução curricular. Tais problemas foram objeto de intensa discussão na Constituinte Escolar, que apontou, como medidas para superação desses problemas, entre outras: a necessidade de nova regionalização das delegacias de educação, de acordo com a regionalização do Orçamento Participativo; a criação de núcleos de assessoria das delegacias regionais, ligados ao Departamento Pedagógico da SE, envolvendo todos os níveis e todas as modalidades de ensino; a redefinição do papel das delegacias regionais, que passaram, então, a denominar-se coordenadorias de educação e a ter papel de interlocutoras das políticas educacionais na região em que se encontram (SE, 2000).

Ainda, conforme o documento, quanto aos padrões de atendimento, o Ensino Médio no Rio Grande do Sul era oferecido, principalmente, nas escolas de Educação Básica, onde essa etapa convive com o Ensino Fundamental completo. Essa tipologia foi valorizada pelo governo do estado, visando a atender os estudantes no mesmo estabelecimento ao longo de sua vida escolar, reivindicação histórica das comunidades.

Nesse sentido, a gestão administrativa, financeira e pedagógica, no Ensino Médio, mantêm as mesmas características do conjunto da escola, já mencionadas em item anterior.

No que diz respeito ao processo de matrícula, existem dois elementos importantes: as Centrais de Vagas, concernentes ao conjunto da escola, e as Matrículas por Disciplina (MPD), característica do Ensino Médio. As MPDs podem ser oferecidas em regime semestral ou anual, visando à diminuição da evasão e da repetência no Ensino Médio. O pretendido era que os alunos pudessem cursar o Ensino Médio no mínimo em três anos e no máximo em cinco anos.

12 – Um aspecto a ressaltar é que a Superintendência do Ensino Profissionalizante (Suepro), como parte da estrutura da SE, criada pelo governo anterior, foi mantida. (SE, 2000).

No que diz respeito ao currículo das escolas de Ensino Médio da rede estadual o documento registra ser este “fragmentado, dividido em disciplinas com conteúdos programáticos estanques e com uma carga horária arbitrariamente determinada”; “(...) definidos, principalmente em função dos programas dos exames vestibulares ou, mais recentemente, do Enem” (SE, 2000, p. 34). Para superar tal visão, a SE propunha, na ocasião, desencadear processo de reconstrução curricular “com toda a comunidade escolar, primeiramente na discussão do projeto político-pedagógico da escola e depois na organização dos planos de estudo” (SE, 2000, p. 35). O trabalho seria acompanhado pelas equipes das Coordenadorias de Educação, que dariam o suporte teórico e a definição de alternativas para superar questões consideradas conflituosas ou problemáticas pela comunidade escolar. Os PCN seriam um dos elementos utilizados para consulta e apoio pedagógico.

Os problemas no processo de aprendizagem dos alunos, segundo diagnóstico da SE, estariam associados ao que se chamou *desqualificação* e baixos salários dos professores. Para superar a *desqualificação*, a SE propunha duas ações: implementação de programa de titulação dos docentes que não a possuíam, por meio de cursos de licenciatura, em convênio com as universidades, e de formação continuada, em situações de trabalho (SE, 2000). Além disso, em 1999 a SE realizou concurso público, visando a substituir os contratos emergenciais, tendo sido nomeados 8.703 trabalhadores, sendo 25,80% exclusivamente para o Ensino Médio, além da formação de uma comissão paritária entre governo e sindicato para elaboração de plano de carreira.

Para garantir a democratização da educação – compreendida nas dimensões de Democratização do Acesso, do Conhecimento e da Gestão da Escola –, a valorização do magistério e a construção de um regime de colaboração entre União, estado e municípios, o Governo Olívio Dutra desencadeou o processo Constituinte Escolar, articulado a partir desses eixos, conforme anteriormente descrito.

Como resultado, foram encaminhadas ao Conselho Estadual de Educação (CEEEd) as propostas de criação da primeira escola de Ensino Médio, com o curso Normal, para indígenas, e de uma escola de Ensino Médio para surdos. A criação da Universidade Estadual também foi incluída no movimento, com importantes desdobramentos para o atendimento ao Ensino Médio, uma vez que tem entre seus objetivos a formação de professores para esse nível de ensino.

As principais propostas do período 1999-2002 foram¹³: a democratização do acesso; o projeto alternativo de Ensino Médio e a reconstrução curricular das escolas normais.

A democratização do acesso foi contemplada pelo *Plano de Expansão do Ensino Médio*¹⁴, concebido para atender à pressão crescente da sociedade por continuidade dos estudos, principalmente dos concluintes do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos e daqueles que retornam à escola por exigência do mercado de trabalho.

Para responder a essa demanda, a rede estadual expandiu o número de matrículas em 34,2%, de 1998 para 2002, abrindo 118.804 novas vagas nesse período. Esse processo foi acompanhado por uma expansão da rede escolar: 200 escolas foram autorizadas a funcionar entre os anos de 1999 a 2002.

O *Projeto Alternativo de Ensino Médio*¹⁵ foi um modelo experimental, aprovado em junho de 2001, pelo Parecer 640/01 do CEEed, destinado aos municípios de baixa densidade populacional. Esses municípios não poderiam ser atendidos pelo Plano de Expansão do Ensino Médio, pois não cumpriam os critérios estabelecidos pelas normatizações do Conselho Estadual de Educação. O projeto atingiu 39 comunidades e 2.559 alunos.

Para operacionalizar o Projeto, foram criados os Conjuntos Educacionais de Ensino Médio nas 16 Coordenadorias Regionais de Educação, funcionando com uma Escola Base e com Escolas Inseridas¹⁶.

O Projeto tinha como principais finalidades: (1) garantia de acesso e permanência no Ensino Médio para todos, principalmente para os historicamente excluídos, contribuindo para a fixação do educando em seu meio como exigência do desenvolvimento social; (2) atendimento à demanda do movimento popular e do povo trabalhador, articulando as informações que pudessem servir para alavancar o projeto de desenvolvimento local e criando condições para melhorar a qualidade de vida.

13 – Dados coletados na publicação elaborada pela Secretaria Estadual de Educação: Política Educacional do RS 1999-2002 - Educação de Qualidade Social.

14 – Dados retirados do documento: Projeto Alternativo de Ensino Médio, produzido pela Secretaria da Educação, 2002.

15 – Dado o caráter inovador e a importância dada por aquela gestão a esse Projeto, o trabalho será descrito com mais detalhes.

16 – A Escola Base era a responsável pela administração do Conjunto Educacional. A equipe diretiva, composta pelo diretor e pelo coordenador pedagógico, tinha como tarefas assessorar e acompanhar todo o Conjunto e administrar os recursos financeiros. O conselho escolar do conjunto era composto por membros do conselho de cada escola inserida. Toda a escrituração escolar seria feita pela Escola Base e a matrícula seria realizada na Escola Inserida, orientada pela Escola Base. A Escola Inserida tinha como principais atribuições definir ações coletivas com a comunidade escolar, buscando transformar a escola em um ambiente educativo, elaborando planos de estudo e de trabalho a partir do projeto pedagógico do conjunto. Ela contava com uma equipe diretiva, composta pelo vice-diretor e pelo coordenador pedagógico, e por um Conselho Escolar, composto por representantes de todos os segmentos da comunidade.

Esse projeto tinha como proposta pedagógica a construção social do conhecimento, articulada a um projeto de desenvolvimento emancipador. A proposta político-pedagógica tinha como elementos principais: currículo construído a partir da realidade, valorização de todos os saberes e diálogo em uma perspectiva Freiriana.

A organização do tempo-aula teria como base quatro áreas do conhecimento: sócio-histórica; lógico-matemática; sociobiológica; expressão¹⁷. Essa organização objetivava superar a lógica disciplinar fragmentada e incentivar a interdisciplinaridade e a constituição de tempos diferenciados – leitura, notícia, gestão, avaliação – e articulados com a proposta político-pedagógica da escola e com o tempo-comunidade.

A *Reconstrução Curricular das Escolas Normais* ocorreu no processo Constituinte e nos Encontros Estaduais das Escolas Normais em 2000, 2001 e 2002, entre as 103 escolas normais que faziam parte da rede estadual no Rio Grande do Sul, além das coordenadorias regionais e dos núcleos da Secretaria de Educação.

Com base neste processo foram pactuadas as vertentes para a reconstrução curricular, buscando incentivar, na seleção de conhecimentos e na prática pedagógica, o trabalho com a realidade, a diversidade, o cotidiano e suas relações e as experiências dos educandos.

Ainda no governo Olívio Dutra, foi aprovado, em dezembro de 2002, o Projeto de Investimentos do Rio Grande do Sul, integrante do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed), implementado pelo Ministério da Educação com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Com valor total de US\$ 29.812.500, o Projeto de Investimento (PI), foi organizado em seis componentes: Fortalecimento Institucional, Qualificação da Rede Física, Formação de Professores, Reconstrução Curricular, Democratização da Gestão e Democratização do Acesso.

Previsto para ser desenvolvido entre os anos 2000 e 2002, o projeto apresentava os seguintes pressupostos:

17 – O currículo foi organizado em sete etapas: (1) Compreensão da realidade sob o ponto de vista do desenvolvimento – nesta etapa estavam previstas pesquisa e plano de estudos; (2) Espaços de gestão (família, escola, comunidade, entre outros) e relações de poder; (3) Formação cultural da população e construção da identidade; (4) Relação do ser humano com o conjunto da natureza e o processo produtivo numa perspectiva ética e humanista; (5) Políticas públicas em vista da qualidade de vida; (6) Alternativas de desenvolvimento; (7) Sistematização reflexiva do/sobre o processo realizado.

- a reafirmação do processo Constituinte Escolar, não só utilizando princípios e diretrizes mas, principalmente, como método de construção de políticas públicas;
- o fortalecimento das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) como agente ativo na definição e na implementação das políticas educacionais;
- a potencialização da participação da comunidade escolar na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas;
- a reconstrução dos Projetos Político-Pedagógicos, Regimentos e Planos de Estudos das escolas que oferecem Ensino Médio.

O objetivo geral do PI/RS era “garantir a democratização do acesso a uma educação de qualidade social, que propicie o desenvolvimento de aprendizagens significativas para os estudantes do Ensino Médio” (PI/RS, p. 42). Para a maior dinâmica foram estabelecidos cinco objetivos específicos:

- Qualificar os trabalhadores em educação da SE, CREs e das escolas que ofereçam Ensino Médio, visando à transposição dos princípios e das diretrizes da Constituinte Escolar para as especificidades desse nível de ensino.
- Fortalecer a participação dos conselhos escolares e dos grêmios estudantis na gestão das escolas.
- Qualificar os espaços pedagógicos das escolas de Ensino Médio, em especial as bibliotecas e laboratórios de ciências e de informática.
- Ampliar e qualificar o espaço físico para garantir o acesso ao Ensino Médio na rede pública estadual.
- Habilitar, em licenciatura plena, trabalhadores e trabalhadoras sem essa formação e que estejam atuando no Ensino Médio.

Para atingir estes objetivos, o PI/RS os seis componentes abrangeram um conjunto próprio de ações:

- Fortalecimento institucional: constituição de uma rede entre as diversas CREs, estabelecendo-as como sujeitos ativos na elaboração das políticas, afirmando a esfera pública como fundamental na garantia de direitos.
- Ampliação e qualificação da rede: acesso ao Ensino Médio com qualidade social, visando à permanência e ao sucesso escolar.

- Formação inicial de trabalhadoras e trabalhadores em Educação: formação para educadores e educadoras que atuam no Ensino Médio sem a titulação mínima exigida – licenciatura plena.

- Reconstrução curricular: proposta de discussão e redefinição do currículo do Ensino Médio, em suas diversas dimensões, iniciando com a participação direta dos educadores, desde a escola, sistematizando idéias nos município e nas regiões das CREs, e finalizando num encontro estadual. A aposta se dá nas mudanças que ocorrem individual e coletivamente, ao longo do processo de construção e não na implantação de produtos predefinidos.

- Gestão democrática das escolas: fundamentado no eixo da radicalização da democracia, esse componente está centrado na participação e na formação da comunidade escolar para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas que oferecem Ensino Médio, bem como na formação continuada de equipes diretivas, conselhos escolares e grêmios estudantis.

- Democratização do acesso: constituição de políticas de inclusão voltadas para as comunidades do campo – Projeto Alternativo de Oferta do Ensino Médio – e dos PNEE.

Governo Germano Rigotto (2003-2006)¹⁸

O documento *Plano de Ação da Divisão do Ensino Médio* do Departamento Pedagógico da SE apresenta um diagnóstico, segundo o qual a oferta de Ensino Médio atingiu níveis expressivos de expansão nos últimos anos, cumprindo, em parte, a finalidade de democratização do acesso à escola. Aponta, no entanto, a falta de políticas educacionais que valorizem a figura do profissional da educação, a insuficiência dos recursos financeiros disponibilizados para a escola por meio da autonomia financeira, bem como a necessidade de um redimensionamento na distribuição dos recursos físicos e financeiros.

Entre os princípios orientadores da política, listados no referido documento, estão a interdisciplinaridade e a formação inicial e continuada dos professores. As diretrizes pedagógicas apontadas são: implantação gradativa do Ensino Médio em áreas prioritizadas e de maior demanda, de modo a absorver os novos alunos; consolidação da identidade

18 – A pesquisa “Ensino Médio Noturno: registro e análise de experiências” foi realizada ao final do primeiro ano do Governo Germano Rigotto.

do Ensino Médio que, junto com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, passou a formar a Educação Básica; possibilidade de flexibilização e autonomia para cada unidade escolar definir seu projeto pedagógico e seu currículo, a partir da interdisciplinaridade e da contextualização social, geográfica e econômica de cada região/comunidade; incentivo ao trabalho em equipe dos professores; provimento gradativo dos recursos humanos habilitados tecnicamente para o domínio dos equipamentos tecnológicos e progressiva disponibilização desses materiais nas escolas; consolidação da Lei de Gestão Democrática; maior aproximação entre escola e comunidade escolar, incluindo aproveitamento dos espaços físicos escolares pela comunidade e pelas parcerias, para uso dos espaços comunitários pelos alunos; instrumentalização da escola para a integração dos alunos com necessidades especiais; valorização do professor, oportunizando crescimento profissional e salário compatível; estabelecimento de parcerias entre Universidade Estadual (UERGS) e SE e outras universidades, para habilitação dos professores em áreas onde existem profissionais sem habilitação específica; aprofundamento da discussão sobre a finalidade e os objetivos do Ensino Médio – modalidade Normal, destacando a importância das práticas de ensino e os estágios profissionais para a qualidade da formação de professores, negociando com o MEC uma bolsa de estudos para os alunos que trabalham e freqüentam essa modalidade; aproveitamento de propostas e manifestações artísticas, culturais ou desportivas protagonizadas pelos jovens, utilizando-as como atividades didáticas das diferentes disciplinas; levantamento sistemático de dados que comprovem o exercício do magistério por pessoas sem a titulação adequada e seu encaminhamento para as providências necessárias.

Ainda como diretriz apontada no documento, cabe ao estado o atendimento a adolescentes e a jovens e adultos no Ensino Médio, assegurando-lhes o acesso a esse nível e a sua permanência nele. Para que isso se efetive, uma das ações previstas é a busca de parceria com a rede particular, por meio de convênios, sempre que o estado não possuir vagas disponíveis em número suficiente para atendimento da demanda.

As políticas públicas educacionais deverão visar à valorização do professor, do especialista de educação e dos demais profissionais envolvidos no processo educacional.

O documento sugere que, além de ações pedagógicas, busque-se a qualidade do ensino também por meio da melhoria da infra-estrutura, compreendida como instalações e equipamentos disponíveis para essa etapa da Educação Básica.

O documento apresenta como objetivos e metas para o Ensino Médio: garantir o acesso e a permanência de adolescentes, jovens e adultos no Ensino Médio, oferecendo condições de atendimento à demanda com qualidade; possibilitar ao educando do Ensino Médio construir e reconstruir o conhecimento, desenvolvendo suas habilidades e potencialidades; desenvolver as habilidades dos alunos do Ensino Médio, de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho definidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), pelo Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados no estado, além de ampliar, gradativamente, o Ensino Médio para quatro anos.

O plano indica também que se deve proceder à reorganização didático-pedagógico-administrativa do ensino noturno, de forma a adequá-lo às características e às necessidades do aluno trabalhador, sem prejuízo da qualidade do ensino.

No prazo de um ano, está prevista a elaboração de padrões mínimos de infra-estrutura física para o Ensino Médio, compatível com as realidades regionais. A intenção é formular e implementar, progressivamente, uma política de gestão da infra-estrutura na Educação Básica pública que assegure a expansão gradual do número de escolas públicas de Ensino Médio, de acordo com a demanda de vagas manifestadas pela clientela. Existe a meta de atingir, no prazo de dois anos, o atendimento da totalidade dos egressos do Ensino Fundamental e a inclusão dos alunos com defasagem de idade e dos que possuem necessidades educativas especiais de aprendizagem.

As ações prioritárias apontadas no documento são: implantar gradativamente o Ensino Médio para atendimento da faixa de 15 a 17 anos; implantar Ensino Médio em novos municípios; implantar a Educação de Jovens e Adultos em escolas autorizadas; oferecer formação inicial aos docentes do Ensino Médio e Ensino Médio modalidade Normal; oferecer formação continuada; construir propostas (diretrizes pedagógicas para o Ensino Médio noturno); incentivar projetos juvenis; equipar escolas com laboratórios de informática e ciências; atualizar acervo das bibliotecas; destinar recursos humanos para laboratórios; capacitar profissionais para atendimento aos portadores de necessidades especiais; realizar estudos para criar projetos arquitetônicos de escolas de Ensino Médio; capacitar as equipes dos órgãos centrais (DEM e coordenadorias regionais); implantar Ensino Médio em substituição ao Ensino Médio Alternativo. Ressalta-se que essa última medida extinguirá um projeto de destaque do governo anterior, como mencionado anteriormente.

5. Legislação do Ensino Médio

Neste item, não será possível tratar, de forma particular, do Ensino Médio Noturno, uma vez que tal não se justifica diante das normas existentes, ou seja, normas específicas são raras. Toma-se como referência a Constituição do estado do Rio Grande do Sul e as normas do Conselho Estadual de Educação. Quanto à legislação, entende-se que não há instrumento a ser referido nesse item, uma vez que os preceitos legais existentes, referentes ao ordenamento da gestão democrática das instituições escolares públicas estaduais, já foram referidos anteriormente.

Garantia do direito ao Ensino Médio na Constituição Estadual

A Constituição do estado do Rio Grande do Sul, de 3 de outubro de 1989, contém algumas determinações específicas do Ensino Médio. Na Constituição Estadual, a parte que trata da educação não sofreu alterações desde sua promulgação, e, portanto, reforça determinações do texto constitucional federal original, de 1988, assim como da LDB, declarando como um dos deveres do estado para com a educação o de “promover a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio” (art. 199, II). Aliás, cabe comentar que foi constatado, na pesquisa, que os alunos do Ensino Médio, tanto diurno quanto noturno, com idade inferior a 18 anos, têm tido acompanhamento da freqüência à escola similar aos alunos da faixa etária de 7 a 14 que estão no Ensino Fundamental – aqueles que abandonam a escola ou que apresentam elevados níveis de infreqüência são procurados pela escola e pelos conselhos tutelares, solicitando-se seu retorno ou a regularização da freqüência. Parece, assim, que a obrigatoriedade, pelo menos em algumas regiões do estado, está sendo exigida também para o Ensino Médio, diferentemente de anos recentes em que se restringia à faixa etária dos 7 aos 18 anos no Ensino Fundamental.

Outro dever do estado para com a educação, preceituado no art. 199 da Constituição Estadual, é o de “(...) III – manter, obrigatoriamente, em cada Município, respeitadas suas peculiaridades e necessidades, número mínimo de: a) creches; b) escolas de Ensino Fundamental completo, com atendimento ao pré-escolar; c) escolas de Ensino Médio; (...)”.

Cabe acrescentar, nesse item, que a Constituição do estado do Rio Grande do Sul determina que as escolas estaduais incluam o componente curricular Ensino Religioso

no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com matrícula facultativa para o aluno, conforme estabelecido na Constituição Federal. De acordo com tal disposição, a maioria das escolas de Ensino Médio oferece esse componente curricular em todas as séries, em geral, com uma hora-aula semanal.

Condições para a oferta de Ensino Médio no sistema estadual de ensino

Segundo a legislação estadual, o Conselho Estadual de Educação (CEEEd) é o órgão responsável pela fixação de normas para o funcionamento e reconhecimento dos estabelecimentos de ensino e seus cursos. As normas de oferta do Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino constam do Parecer nº 580/00, do CEEEd. Essas normas orientam a adequação das escolas e dos cursos em funcionamento à reforma desencadeada com a LDB de 1996 e orientam a instalação de novas escolas ou novos cursos. Conforme o texto do Parecer, o CEEEd pautou-se, para a elaboração do documento, em requisitos que garantam a qualidade do ensino. As orientações dividem-se em três grandes blocos: requisitos institucionais, profissionais da educação e recursos físicos. Sintetizam-se, na seqüência, alguns aspectos de cada bloco, sem repetir diretrizes que já estejam contempladas na legislação ou nas normas nacionais.

No que diz respeito aos requisitos institucionais, os instrumentos a serem elaborados pelas escolas que oferecem ou queiram oferecer Ensino Médio são: projeto político pedagógico, regimento escolar, planos de estudos e planos de trabalho. Os planos de estudo são documentos que contêm a definição dos componentes curriculares, com as respectivas cargas horárias e conteúdos programáticos, estes últimos contemplando conhecimentos, habilidades e competências a serem adquiridos ou avaliados. Os planos de trabalho são documentos de cada componente curricular e/ou professor, devendo levar em conta as diretrizes curriculares da educação nacional e do sistema de ensino, o projeto pedagógico da escola e os planos de estudo.

Um segundo bloco do Parecer nº 580/00 trata dos profissionais da educação, estabelecendo-se as seguintes exigências de corpo técnico-administrativo-pedagógico para o Ensino Médio: (1) diretor – profissional com habilitação para atuar no Ensino Médio¹⁹;

19 – Entende-se que essa exigência do parecer é contraditória com a Lei Estadual nº 10.576/95, que regulamenta, entre outros, a eleição de diretores das escolas públicas estaduais. Por essa lei, o requisito para candidatar-se a diretor de escola é formação de nível superior. Se levado ao pé da letra, o texto do parecer impediria, por exemplo, que professores com licenciatura plena em Educação Infantil ou séries iniciais de Ensino Fundamental pudessem assumir a direção de escolas que ofereçam Ensino Médio. Parece que essa determinação merece ser repensada para adaptar-se à legislação estadual.

(2) corpo docente – professores habilitados e em quantidade suficiente para o número de alunos, bem como para a oferta de todos os componentes curriculares constantes dos planos de estudos; (3) coordenação pedagógica, abrangendo o supervisor escolar e o orientador educacional; (4) pessoal de apoio, envolvendo profissionais responsáveis pela biblioteca escolar (com treinamento para a tarefa) e pelo laboratório; (5) pessoal para serviços, contemplando secretário e pessoal de serviços gerais.

O terceiro bloco de condições para a oferta de Ensino Médio no sistema estadual de ensino é o mais longo, contemplando os requisitos relativos a recursos físicos, abrangendo quantidades, proporções, medidas ou condições de “habitabilidade” dos prédios ou de equipamentos, abarcando: salas de aula; laboratório de ciências; biblioteca; área para Educação Física; áreas para recreação; direção; sala dos professores; supervisão pedagógica; orientação educacional; secretaria; sala de recursos didáticos; sanitários; corredores; escadas; portaria e bebedouro. Além dos itens mencionados, as normas referentes a recursos físicos são complementadas por outras exigências, das quais citamos: instalações elétricas adequadas; equipamentos exigidos pela legislação de prevenção de incêndios; iluminação temporária de emergência quando houver atividades no turno da noite.

Ao tratar do espaço físico das salas de aula, o parecer determina que estas devem ser ocupadas de forma a garantir 1,20 m² por discente e que o limite máximo, por sala de aula, é de 50 alunos. Esse último número acaba por tornar-se parâmetro para as escolas e entendemos que ele é elevado, avaliação resultante do contato freqüente com profissionais que atuam no Ensino Médio e que relatam as dificuldades de atender, com qualidade, a tantos educandos. Um aspecto positivo a ser destacado é que na pesquisa feita nas dez escolas estaduais gaúchas não foram encontradas turmas com número excessivo de alunos, sendo a média das turmas correspondente a 30 alunos.

As exigências para o funcionamento de bibliotecas escolares e de laboratórios de ciências são objeto de regulamentação específica do CEEEd. Quanto às bibliotecas, as condições básicas de funcionamento estão contidas nas Indicações 33/80 e 35/98 do CEEEd, podendo-se mencionar as seguintes, específicas para as bibliotecas de escolas que oferecem Ensino Médio: (1) devem conter pelo menos um acervo de 1.000 volumes, dos quais 40% de literatura (predominância de autores brasileiros e rio-grandenses), 10% de livros técnicos e científicos e 10% de livros de cultura geral; (2) o quociente entre o número de volumes

e as matrículas não deve ser inferior a quatro; (3) obras de referência, tais como enciclopédias, vocabulários e atlas, devem ser atualizadas e compatíveis com a base curricular. Os laboratórios de ciências (Física, Química e Biologia) para o Ensino Médio das instituições do sistema estadual de ensino do Rio Grande do Sul são objeto da Indicação n.º 37/98 do CEEEd. Nessa Indicação, a orientação é que os professores identifiquem e definam, em cada área específica, o laboratório “adequado aos recursos mobilizáveis, ao estágio de desenvolvimento dos alunos e ao projeto pedagógico da escola”. Dessa forma, em vez de relacionar previamente equipamentos e materiais, com respectivas quantidades, a Indicação respeita a autonomia das escolas e as constantes mudanças em termos de conhecimentos e de recursos pedagógicos, pontuando conteúdos básicos que podem ser trabalhados com a experimentação possibilitada pelos laboratórios.

Normas para a expansão da oferta de vagas no Ensino Médio da rede pública estadual

No final da década de noventa, o Rio Grande do Sul conviveu com uma “explosão” de demanda de Ensino Médio. A Secretaria Estadual de Educação e as escolas, com o objetivo de garantir o acesso ao Ensino Médio, desencadearam um processo de ampliação da oferta de Ensino Médio, tanto aumentando o número de alunos nas salas de aula como ampliando o número de turmas nas escolas já autorizadas a oferecer o Ensino Médio quanto buscando ampliar o número de cursos – pela criação de novas escolas ou pelo oferecimento do Ensino Médio em escolas de Ensino Fundamental da rede estadual.

O Conselho Estadual de Educação, órgão responsável pela autorização de funcionamento de escolas e de novos cursos, no sistema estadual de ensino, elaborou normas para a expansão da oferta de vagas no Ensino Médio da rede estadual, editando o Parecer 347/2000.

No parecer, os princípios que embasam a fixação de diretrizes para a expansão da oferta de vagas no Ensino Médio podem ser agrupados em três: a garantia do direito de acesso ao Ensino Médio, conforme preceituam a Constituição Federal, a Constituição Estadual e a LDB; a garantia de padrões de qualidade na oferta de Ensino Médio; o princípio da economicidade (emprego judicioso dos recursos públicos), que rege a administração pública em geral. Os dois últimos princípios são priorizados pelo parecer.

A par desses princípios, o parecer indica os critérios básicos que devem nortear o exame das necessidades da expansão da oferta de Ensino Médio na rede estadual de ensino: a existência de demanda mínima e a disponibilidade de recursos humanos. Dessa forma, o parecer indica como desejável que o estabelecimento de ensino atenda a uma demanda mínima de 300 alunos, quando integralizadas as três séries, evitando, assim, um número pequeno de alunos por professor ou a sobra de carga horária dos docentes, fatores que elevariam demasiadamente os custos do ensino. Contudo, o texto diz que pode ser admitido um número menor de alunos quando a oferta se destina a localidades pequenas ou isoladas, ou, ainda, a municípios que não possuem Ensino Médio. No caso de criação de escolas, a demanda mínima deverá ser de 100 alunos para a primeira série e, na hipótese de transformação de escola de Ensino Fundamental em escola estadual que também ofereça Ensino Médio, esse mínimo é de 60 alunos.

O parecer coloca a exigência de elaboração de plano de expansão da oferta de Ensino Médio, pela Secretaria, devendo o trabalho conter dados e informações demográficos, de características da oferta educacional do Ensino Fundamental e Médio, da demanda potencial por Ensino Médio, de professores disponíveis e de previsão de recursos orçamentários. Enfim, foi tendo em conta esses princípios, critérios, diretrizes e procedimentos que o Conselho Estadual de Educação passou a autorizar, ou não, a criação, a transformação e o funcionamento de escolas e cursos de Ensino Médio na rede pública estadual.

Outro documento legal que merece ser mencionado nesse item é o Parecer nº 640/2001 do Conselho Estadual de Educação, que examina o projeto de oferta experimental de Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação. Como já mencionado, o projeto visava à oferta de nível médio para municípios pequenos ou comunidades isoladas do estado. O CEEEd aprovou o projeto, por intermédio do referido parecer. Contudo, foram consideradas em condições, para a oferta de Ensino Médio, 14 escolas de Ensino Fundamental (Escolas-Base), beneficiando um total de 31 escolas (Escolas-Base mais Escolas Inseridas), cada qual em município diferente. Para sete escolas, o Parecer indica que não estavam completas as informações e, uma vez que essas fossem fornecidas e demonstrassem a adequação necessária, poderiam referidas escolas obter autorização. O projeto de oferta experimental de Ensino Médio teve sua aprovação vigente por três anos, devendo, a cada ano, ser encaminhados ao CEEEd relatórios de acompanhamento do projeto.

Diretrizes curriculares do Ensino Médio no sistema estadual de ensino

Por meio do Parecer nº 323/99 e da Resolução nº 243/99, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul estabeleceu as diretrizes curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para as escolas integrantes do sistema estadual de ensino, complementando, assim, as diretrizes curriculares nacionais dessas duas etapas da Educação Básica. Na seqüência, são referidas algumas determinações desses documentos relativas ao Ensino Médio.

As escolas, com a participação de docentes, alunos, comunidade local e pessoal da mantenedora (Secretaria ou Coordenadoria Regional de Educação), têm de elaborar planos de estudos, nos quais devem ficar consubstanciados os currículos. Os planos de estudos devem conter: (1) relação dos componentes curriculares (base nacional comum, componentes obrigatórios e parte diversificada), distribuídos por séries, etapas, ciclos, etc. e com as respectivas cargas horárias (semanal, mensal, bimestral, anual ou outra); (2) objetivos, amplitude e profundidade a serem levados em conta em cada componente curricular. Na maioria das escolas, os primeiros planos de estudo entraram em vigor em 2003.

Cabe acrescentar, nesse item, a possibilidade aberta pela Resolução nº 233/97, do CEEEd, de as escolas oferecerem atividades complementares compensatórias para casos de infreqüência escolar: “Poderão ser exigidas atividades complementares, no decorrer do ano letivo, dos alunos que ultrapassarem o limite 25% de faltas às atividades escolares programadas ou do que tiver sido estabelecido pela instituição de ensino em seu regimento escolar” (art. 6º).

Conforme justificativa da resolução, essa possibilidade, que, para se tornar efetiva, tem de ser regulada no regimento da escola, não visa à recuperação de faltas e sim à criação de situações – exclusivamente presenciais – para que as aprendizagens possam ocorrer. Esse é um instrumento que entendemos ser valioso para o ensino noturno, em que a infreqüência, muitas vezes, é problema grave. É um instrumento valioso, é claro, tendo em conta a concepção dessa norma – as atividades complementares compensatórias de infreqüência destinam-se a oferecer oportunidades para realizar aprendizagens que a ausência às aulas tenham dificultado, refletindo positivamente no rendimento escolar.

Os dados estatísticos, as políticas e a legislação estadual aqui registrados revelam situações ou intenções de expansão e oferta de condições de qualidade no Ensino Médio

da rede estadual. Do ponto de vista programático, o ordenamento constitucional, legal e normativo e planos, bem como programas dos governos estaduais, recolhem elementos indispensáveis para a efetivação do direito à educação na última etapa da Educação Básica. No próximo tópico, serão analisadas situações encontradas na oferta de Ensino Médio Noturno nas escolas investigadas no Rio Grande do Sul, as quais permitem avaliação de avanços e de tarefas ainda por realizar na garantia das melhores condições para que as escolas cumpram seu papel de mediadoras na aquisição de saberes.

revelações da pesquisa

revelações da pesquisa

revelações da pesquisa

O estudo foi realizado em dez escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul, localizadas cada uma em um município abrangendo localidades de porte pequeno, médio e grande de várias regiões gaúchas.

Entre as dez instituições, duas oferecem exclusivamente Ensino Médio e Ensino Técnico e as demais contemplam outras etapas da Educação Básica. Na rede estadual do Rio Grande do Sul, a maioria das escolas que oferece Ensino Médio também oferece Ensino Fundamental e educação pré-escolar, e um número significativo contempla a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com Ensino Fundamental e/ou Médio, característica essa também observada em grande parte das escolas pesquisadas.

Três escolas possuem menos de mil alunos, outras três têm entre mil e mil e quinhentos alunos e quatro escolas atendem mais de mil e quinhentos alunos.

Essas escolas apresentam diversidades relacionadas, de modo mais marcante, à região na qual se localizam, à população que atendem, ao seu porte e à sua tipologia. Esse é um ponto que, embora pareça óbvio, merece destaque, uma vez que dificilmente surtirão efeitos modelos de organização que desconsiderem as especificidades. Quer dizer, as políticas públicas precisam ser balizadas pelo respeito à autonomia e à diversidade presentes em sistemas e instituições educacionais.

Neste tópico serão enfocadas características das escolas que foram selecionadas com o objetivo de destacar as tendências gerais e as especificidades que põem em evidência possibilidades e limites da garantia do direito à educação aos alunos que freqüentam o Ensino Médio Noturno. Esse direito abrange o acesso e a permanência na escola e as condições para a efetivação de um ensino de qualidade, abrangência essa que balizou a pesquisa realizada.

Tendo em conta essa referência, as instituições escolares foram analisadas a partir de seus dados de infra-estrutura, perfil dos alunos e da equipe escolar, organização e gestão, relações internas, relações com o sistema, relações com a comunidade, projeto pedagógico e currículo.

1. Sobre a infra-estrutura

De modo geral, a infra-estrutura física das escolas foi considerada boa, no que diz respeito ao estado de conservação e disponibilidade de prédios e instalações. Contudo, duas observações precisam ser feitas nesse aspecto. Uma primeira é de que algumas instalações escolares não são ou são limitadamente acessíveis aos alunos do Ensino Médio Noturno, destacando-se o uso dos laboratórios de informática no turno da noite. Encontramos escolas cujos pátios são pouco iluminados, enquanto em outras esse espaço de encontro e socialização é muito valorizado, com iluminação bastante adequada e funcionamento de cantina, sobressaindo-se uma instituição que tem música durante o recreio. Uma segunda observação diz respeito ao fato de que, numa das escolas, as turmas do Ensino Médio Noturno ocupam salas de aula em péssimo estado de conservação, esteticamente desestimulantes e insalubres (pouca ventilação, iluminação precária, pé-direito muito baixo e inexistência de ventiladores que as tornam insuportavelmente quentes durante o verão).

No que diz respeito à infra-estrutura pedagógica, o que ficou mais evidente nos casos estudados foi a limitação em termos de oferta de recursos pedagógicos atualizados e em quantidade suficiente. Essa é uma situação que impõe sérios obstáculos à efetivação do direito à educação dos alunos do Ensino Médio Noturno, principalmente em relação ao acesso ao conhecimento.

De forma geral, as bibliotecas são precárias, as obras são antigas, revistas, jornais e livros são em quantidade e variedade insuficientes para atender a todos os alunos, mesmo nas tarefas pedagógicas solicitadas. Alunos e professores reclamaram da falta de investimento do Poder Público nas bibliotecas escolares. Leve-se em conta ser esse um problema que se agrava ao consideramos que a maioria dos alunos tem na escola a principal, ou única, oportunidade de acesso à produção bibliográfica, considerando ser o percentual de alunos que declarou ter poucos livros, ou nenhum, em casa, é elevadíssimo em todas as escolas.

O acesso ao uso de computadores e à internet é outra reivindicação reiterada por alunos e professores. Algumas escolas conseguiram montar laboratórios de informática, mas, geralmente, com quantidade insuficiente de equipamentos ou com uso muito

restrito, pela falta de capacitação dos professores ou de profissionais que orientem os alunos. Também é importante destacar haver escolas que possuem laboratórios obtidos com esforço da comunidade. Esse esforço vai desde negociações com os poderes públicos – tal como a de obtenção dos recursos do Orçamento Participativo (política estadual) e do PROINFO (programa federal) – até geração de recursos pelas comunidades, que pode ser exemplificada por uma escola cujo Círculo de Pais e Mestres (CPM) assumiu as despesas com internet.

Nas duas escolas que oferecem curso profissionalizante, os equipamentos do laboratório de informática foram disponibilizados por programas do MEC destinados a essa modalidade. Desse modo, os alunos do curso médio de formação geral não podem usar os equipamentos ou têm um tempo relativamente mais restrito. Esse fato acaba por criar uma segmentação no interior das escolas, instituindo direitos diferenciados no acesso à informação.

Infra-estrutura de acesso

Das dez instituições, nove estão localizadas em regiões centrais dos seus municípios, o que pode facilitar o acesso para alunos e profissionais, dada a existência de transporte coletivo ou transporte escolar. Contudo, a localização das escolas é uma característica que precisa ser ponderada de forma particular quando se trata de alunos jovens e adultos e do turno da noite. Há escolas cujos alunos residem muito longe, em outros bairros e até em outros municípios, escolhendo-as por diferentes motivos: sua qualidade – está assinalada com destaque pelos alunos – a proximidade do local de trabalho, a falta de alternativas nos seus locais de residência. Nesses casos, chegar à escola ou ir da escola para casa pode significar gastar com transporte, cansar-se com o percurso ou, ainda, estar exposto a riscos quanto à segurança pessoal. Esses são fatores que dificultam o acesso e a permanência na escola.

Cabe comentar também a falta de acessibilidade para portadores de necessidades educacionais especiais, situação essa generalizada na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, em todos os turnos de funcionamento. Cabe destacar, contudo, que uma das escolas investigadas possui um Centro Braille, que atende a comunidade.

Organização e administração escolar

O Ensino Médio Noturno não aparece, nas escolas investigadas, como sendo objeto de particular atenção. Nos documentos escolares, nas reuniões dos profissionais, nas atividades de capacitação dos docentes e na explicitação da metodologia de ensino, na oferta de atividades ou programas especiais, não são contempladas as necessidades singulares dos alunos (jovens e adultos e trabalhadores) e as características do período em que acontecem as aulas – o noturno – assim como das jornadas de trabalho dos profissionais. De outra parte, também se pode ponderar que a indiferenciação signifique que as mesmas condições de qualidade do diurno estejam disponibilizadas para o noturno. A pesquisa evidenciou que, ao contrário, o noturno, em geral, conta com condições mais precárias de funcionamento. Como exemplos podemos citar: menor número de profissionais não-docentes, não-funcionamento de todos os setores da escola.

Há escolas que não têm, de forma sistematizada, o dado relativo ao número de alunos trabalhadores, o que é sintomático da falta de relação entre a instituição e a realidade do aluno trabalhador que estuda no noturno depois de um dia de trabalho. A propósito, esse é um aspecto a merecer maior atenção, contemplando a apropriação e o uso dessa informação pelas escolas e pelos sistemas estatísticos públicos, inclusive com a utilização de conceitos que oferecem informação mais correta quanto a emprego, desemprego, ocupação (como usado pelo IBGE). No entanto por essa utilização equivocada do conceito de “aluno trabalhador”, verificou-se que algumas escolas utilizam a informação como critério de admissão dos alunos, muitas vezes dificultando o acesso daqueles que estão desempregados em dado momento.

Um dos principais problemas do Ensino Médio Noturno é a evasão e parece ser de difícil solução. A sistemática de acompanhamento da frequência pela escola e pelos conselhos tutelares produz alguns resultados em termos de retorno dos alunos adolescentes. Contudo, é uma sistemática limitada e não enfrenta toda a complexidade da evasão escolar no noturno.

As escolas se deparam, ainda, com o impasse entre flexibilizar a frequência e o atraso dos alunos e perder qualidade, ou manter a rigidez, e, assim, reprovar muitos alunos por excesso de faltas, que acabam não retornando para a escola. As faltas e os atrasos são em grande parte em função do trabalho, como testemunham os atestados de empregadores freqüentemente apresentados pelos alunos. Como já relatado, as escolas podem oferecer

atividades complementares compensatórias para casos de infreqüência escolar (Resolução nº 233/97 do CEE/RS), como ocorria em uma das escolas pesquisadas.

A distorção série-idade encontrada em algumas das escolas pesquisadas é baixa, se comparada à média da rede pública no estado. Essa situação parece ser resultado do sistema de matrículas adotado pela Secretaria Estadual de Educação, o qual prioriza o atendimento dos alunos com menor idade. Contudo, pode-se aventar a hipótese do direcionamento de alunos com mais idade para a Educação de Jovens e Adultos. Esse direcionamento merece ser mais estudado, pois podem estar ocorrendo movimentos contraditórios. Por um lado, estão sendo oferecidos cursos de Educação de Jovens e Adultos com propostas qualificadas para o perfil do aluno adulto do Ensino Médio. Por outro lado, verificam-se, no estado, cursos mais precários que estão longe de garantir padrões de qualidade. Numa das escolas da amostra, estava sendo planejada a abertura de um Curso de Educação de Jovens e Adultos/Ensino Médio para um atendimento mais adequado aos adultos que hoje freqüentam o Ensino Médio Noturno. Esse é um exemplo do primeiro caso comentado. Numa das escolas, a grande maioria dos alunos está na faixa etária adequada para cursar o Ensino Médio, nesse caso atendendo jovens que poderiam estar estudando durante o dia e que estavam cursando o noturno por ser essa a única alternativa no município.

Quanto aos recursos financeiros, as escolas recebem repasses periódicos do governo estadual, para gastos em material de consumo, serviços e material permanente. Contudo, observou-se que as escolas dependem muito da sua própria capacidade de gerar ou captar recursos, lançando mão das estratégias mais variadas, que muitas vezes consomem um tempo demasiado dos dirigentes ou que ferem os princípios da gratuidade do ensino ou da gestão pública. É quase regra geral a atuação do CPM para arrecadar recursos a fim de complementar a verba do suprimento mensal do estado, o qual nem sempre é repassado com regularidade e, de todo modo, é insuficiente.

Quanto à relação entre o Ensino Médio e o ensino profissionalizante, observou-se que nas duas escolas pesquisadas onde são oferecidos esses cursos, o ensino profissionalizante é priorizado, por exemplo, no que diz respeito a recursos disponibilizados e espaço físico utilizado na escola. Além disso, observou-se também que houve deterioração da qualidade do Ensino Médio quando da separação entre as modalidades de formação geral e formação profissional promovida pelo Decreto nº 2.208/97. Em uma das escolas, a solução

vislumbrada é a extinção do Ensino Médio, buscando resgatar uma suposta identidade de escola profissionalizante; já na outra, foi cogitada a extinção do Ensino Médio Noturno, tido como curso que apresenta maiores problemas em termos da qualidade do ensino. É interessante destacar que, ao serem questionados sobre a vinculação entre o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante, todos os sujeitos responderam que o Ensino Médio deve oferecer formação geral e profissional ao mesmo tempo.

Quanto à gestão das escolas, confirmou-se a existência e o funcionamento de conselhos escolares, sempre com representação de todos os segmentos da comunidade escolar. Embora não tenha sido propósito da pesquisa uma investigação mais aprofundada sobre os conselhos, puderam verificar-se algumas particularidades. Em algumas escolas o conselho tem dificuldades em reunir-se, ou sua atuação tem como foco quase exclusivo a gestão financeira, sendo em alguns casos, restrita à mera ratificação do planejamento e da prestação de contas da direção. Por outro lado, em outras escolas há um envolvimento maior do conselho nas questões pedagógicas. Em uma das escolas observou-se que esse papel é delegado ao Conselho de Classe.

A já mencionada negligência em relação ao Ensino Médio Noturno se reflete na atuação dos conselhos: em grande parte das escolas, não se verificaram, nas pautas dos conselhos, discussões específicas sobre esse turno. Merece destaque, no entanto, uma escola cujo conselho tem em sua pauta a discussão sobre a matrícula por módulos.

Outras instâncias formais de trabalho coletivo foram encontradas: os conselhos de classe e as reuniões de professores.

Em duas escolas, o Conselho de Classe foi referido como um momento relevante de tomada de decisões, para a avaliação de alunos e professores e planejamento do trabalho pedagógico, inclusive no turno da noite. Numa dessas instituições o conselho é constituído pela equipe diretiva, por todos os professores da turma, pelos alunos e por responsáveis pelos alunos perante a escola.

Quanto a reuniões de professores, há escolas em que elas se destinam ao conjunto de professores, sem discussões referentes ao noturno. Em outras escolas, além dessas reuniões, há encontros periódicos específicos dos professores do noturno.

O número de alunos por turmas pareceu adequado. Apesar do Parecer nº 580/00 do CEE/RS permitir até 50 alunos por sala de aula, nas escolas pesquisadas, foram encontradas turmas em média com trinta alunos.

Outro aspecto da organização das escolas merecedor de destaque diz respeito a suas tipologias. Duas das escolas oferecem exclusivamente ensino de nível médio. As demais contemplam outras etapas da Educação Básica, o que reflete a política da Secretaria Estadual de Educação de oferta, num mesmo estabelecimento, de Ensino Fundamental e Ensino Médio, visando à continuidade e à integração das propostas pedagógicas. A orientação do Promed, programa que foi parcialmente executado na rede estadual de ensino, era de separação do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com vistas a uma possível organização escolar do Ensino Médio que fortalecesse sua identidade. Tal não foi a política adotada pela Secretaria Estadual de Educação, pelo entendimento de que a identidade de uma escola para jovens poderia ser garantida concomitantemente à perspectiva de integração com o Ensino Fundamental. Cabe observar que a manutenção de escolas com atendimento ao pré-escolar, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio é uma política que guarda a perspectiva de manter a atuação do estado na Educação Básica como um todo, em contraposição às políticas de municipalização do Ensino Fundamental e de total descomprometimento dos estados para com a Educação Infantil.

Uma observação, decorrente do que foi colocado acima, é de que as escolas estaduais têm seguido diferentes trajetórias para uma expansão que possa atender à crescente demanda pelo Ensino Médio, mantendo o atendimento ao Ensino Fundamental e pré-escolar. Essas trajetórias passam por ampliação da estrutura física, remanejamento de vagas entre redes e escolas (no Ensino Fundamental e pré-escolar) e readequação no aproveitamento do espaço escolar. Entre as escolas pesquisadas, um exemplo que pode ser referido é de uma unidade que oferece Ensino Médio apenas no turno da noite, com um alunado que poderia estar estudando no diurno. Essa é a única escola que oferece Ensino Médio no município em que se localiza, constituindo-se, assim, o noturno, a única opção para os alunos.

2. Sobre os alunos

Os alunos que freqüentam a escola à noite, em sua grande maioria, por serem trabalhadores, chegam direto do trabalho, atrasados, cansados e com fome. Como não há merenda prevista para o Ensino Médio e, mesmo quando a escola possui cantina, poucos têm dinheiro para um lanche, isso prejudica o tempo de permanência do aluno na escola e as suas condições de aprendizagem.

Chama atenção que a maioria dos alunos respondeu ter escolhido a escola pela qualidade do ensino. Contudo, esse é um dado merecedor de melhor avaliação, no sentido de compreender o que é considerado por eles qualidade do ensino, bem como de reflexão quanto às opções que tiveram para matricular-se no Ensino Médio. De outra parte, não foi possível obter informação sobre o cumprimento dessa expectativa dos alunos, ou seja, a escolha da escola por uma suposta qualidade do ensino pode ter sido confirmada ou frustrada, essa última explicitada pelos alunos de uma das escolas.

Um aspecto que merece ser referido é constatação da falta de perspectivas da maioria dos alunos em relação à continuidade dos estudos em nível superior ou a seu futuro profissional. Quer dizer, muitos alunos manifestaram pouca esperança de freqüentar um curso superior ou de vir a exercer uma atividade profissional desejada a partir de sua passagem pela escola. Para eles o acesso a instituições privadas é limitado pelo valor das mensalidades e o acesso a instituições públicas é limitado por fatores tais como a distância, a manutenção dos recursos necessários ao estudo, e em especial, o nível de exigência das provas, dando-lhes poucas esperanças de serem aprovados nos processos seletivos. Em contraponto, as expectativas aumentam quando os alunos dispõem de incentivos. Por exemplo, em um dos municípios a prefeitura oferece aos estudantes crédito educativo e transporte à cidade vizinha onde se localiza uma universidade. Em outro caso, a escola participa de um programa especial de acesso dos alunos a uma universidade pública: 30% das vagas são reservadas à seleção dos alunos ao longo do Ensino Médio.

Como já foi dito anteriormente, muitos alunos e professores pensam que o Ensino Médio deve oferecer formação geral e profissional ao mesmo tempo. No caso específico dos alunos, foi reiterada essa expectativa, uma vez que em torno de 40% deles almejam realizar um curso técnico após a conclusão do Ensino Médio.

A participação dos alunos do Ensino Médio Noturno no Conselho Escolar e no Grêmio Estudantil é quase inexistente. Contudo, no caso do grêmio estudantil, não foi possível analisar se essa é uma situação dos alunos do noturno ou se é geral. Cabe observar que numa das escolas os alunos enfatizaram sua participação nas reuniões do Orçamento Participativo Estadual, a fim de conseguir melhorias para a escola.

Quase todos os alunos são solteiros, não têm filhos, vivem com a família e, embora a grande maioria trabalhe, sua renda pessoal não é suficiente para seu sustento. Quanto à etnia, o perfil dos alunos está relacionado com a região em que se localiza a escola à qual pertencem: enquanto na capital 49% dos alunos se declararam brancos, no interior, esse percentual sobe para cerca de 70%, característica do estado do Rio Grande do Sul.

Sua trajetória formativa se deu basicamente em escolas públicas, merecendo registro que em um dos municípios não há nenhuma escola particular. Um terço dos entrevistados foi reprovado pelo menos uma vez no Ensino Fundamental e pequena parcela abandonou o Ensino Médio (cerca de 5%), o que pode ser explicado pelo sistema de matrícula que prioriza a menor idade, já referido. A esse respeito destaca-se uma escola localizada em um município litorâneo, pobre, cujos entrevistados, num percentual de 96%, foram reprovados durante o Ensino Fundamental e 37% abandonaram o Ensino Médio pelo menos uma vez.

A quase-totalidade dos alunos possui TV e vídeo em suas casas, mas raros são os que têm acesso a computadores e, em menor escala, à internet. Nesse sentido, os alunos de Porto Alegre distinguem-se dos demais: um terço deles têm acesso à internet. Embora se verifique que cerca da metade dos alunos tem o hábito de ler jornais diariamente e revistas semanalmente, 20% deles declararam não ter livro em casa e cerca de 70% têm no máximo livros em número suficiente para encher uma prateleira (aproximadamente 20 livros). Seu acesso a bens culturais é raro e é digna de nota uma das escolas, localizada em um pequeno município onde apenas um dos entrevistados havia ido, apenas uma vez, ao cinema.

3. Sobre as relações internas da escola

A escola é espaço privilegiado de relação para os alunos e sua organização formal muitas vezes dificulta ou até impede que os alunos se relacionem. O pátio constitui-se em local significativo para essa socialização, uma vez que foi o espaço escolhido pela maioria dos alunos como o mais utilizado na escola, depois da sala de aula, embora às vezes precário em termos de conservação ou iluminação. Numa das escolas da amostra, o tempo de intervalo é de apenas 10 minutos, durante os quais vários alunos dirigem-se a uma cancha iluminada para jogar futebol, com evidente entusiasmo dos jogadores e da platéia.

Nas escolas pesquisadas, observou-se a circulação livre e tranqüila dos alunos pelas dependências escolares, inclusive com acesso irrestrito à equipe diretiva e aos espaços da administração escolar e à sala dos professores.

Como já foi descrito no item “Organização e gestão escolar”, as escolas contam com espaços formais de reunião, tais como o conselho escolar, o conselho de classe e reuniões de professores. Além desses, verificou-se que o cotidiano é aproveitado intensamente para encontros, conversas, solução de problemas, troca de informações, entre a própria equipe escolar e dessa com os alunos, em especial na sala de professores, no pátio, na cantina, nos corredores e nas salas administrativas. As salas da direção podem ser destacadas como um espaço aberto, de acolhimento, bastante acessível a alunos, funcionários, professores e responsáveis pelos alunos.

Há regras de convivência estabelecidas no que diz respeito a entrada e saída dos alunos na escola. Em geral, há tolerância para os atrasos no primeiro período, após a qual os estudantes só entram no segundo período. Os horários de saída da escola antes do final do turno variam, podendo ocorrer no horário do recreio ou também no final de cada período de aula. A saída em outros momentos só acontece mediante autorização da direção ou da coordenação de turno. Numa das escolas, localizada num pequeno município, os alunos não tem permissão de deixar a escola antes do final das aulas e, caso isso ocorra, a Brigada Militar é acionada para localizar o aluno e, se possível, trazê-lo de volta escoltado por um policial militar. Em outra escola, também de um município muito pequeno, a saída antecipada ou o “matar aulas” são situações difíceis

de ocorrer, pois o controle dessa situação se estende da escola para a comunidade local – a ausência de um aluno pode ser facilmente identificada, sua causa conhecida e, se for o caso, a intervenção é rápida. Em outra escola, localizada em Porto Alegre, o controle de entrada, saída e permanência é ostensivo, com sistema informatizado, incluindo circuito interno de TV ligado a catracas eletrônicas. Esses procedimentos, embora justificados pela direção como relevantes para evitar situações de violência e risco à segurança, conduzem a situações de desrespeito aos alunos, quando, por exemplo, eles ficam na chuva esperando os horários liberados para entrada. Enfim, de modos mais ou menos sutis, os controles de entrada, saída e circulação se fazem presentes.

De outra parte, há encaminhamentos opostos aos controles tradicionais presentes nas escolas. Verificou-se que, na maioria das escolas, os alunos podem namorar e também podem fumar em espaços abertos, permissões que, entende-se, colaboram para a escola ser tida como um espaço agradável de convivência.

4. Sobre o currículo

Embora o currículo escolar possa ser entendido de forma abrangente, optou-se em privilegiar nesse item os componentes curriculares, a carga horária de aulas, a avaliação do aproveitamento dos estudantes e os aspectos da metodologia de ensino, ficando outros aspectos da organização curricular contemplados ao longo desta publicação.

A pesquisa de campo nas instituições foi realizada em 2003, período de vigência do Decreto nº 2.208/97; portanto, o Ensino Médio de todas as escolas restringia-se à formação geral. Cabe reiterar, contudo, que essa não é uma proposta de organização curricular avaliada como positiva pelos sujeitos investigados, uma vez que a grande maioria dos entrevistados, entre alunos, professores, diretores e responsáveis pelo noturno, acha que o Ensino Médio deve oferecer formação geral e profissional.

Os componentes curriculares do Ensino Médio das escolas da amostra estão bastante restritos à base nacional comum do currículo. Além dessa, também é oferecido o ensino religioso, obrigatório no Ensino Médio da rede estadual de ensino, pelas determinações da Constituição Estadual. A oferta de componentes curriculares da parte diversificada do currículo foi encontrada em quatro escolas e as disciplinas oferecidas são Sociologia, Filosofia, Ecologia, Jogos Matemáticos e Produção Textual. Cabe observar que as escolas não encontram muitas facilidades para exercer sua autonomia em termos de oferta de disciplinas da parte diversificada, isso porque há dificuldades em conseguir professores uma vez que concursos e contratos restringem-se às disciplinas da base nacional comum do currículo. Por exemplo, os professores de filosofia e sociologia da rede estadual, na sua maioria, são professores concursados ou contratados em outras áreas que assumem essas disciplinas porque têm formação ou interesse.

De modo geral, não há diferenças na grade curricular e nos planos de estudos do diurno e do noturno. Contudo, como em 2003 as escolas não ofereciam Educação Física, encontra-se um período semanal a mais em alguma disciplina do noturno, normalmente Português e Matemática, em substituição ao horário que, no diurno, é reservado às aulas de Educação Física. Na distribuição da carga horária semanal e ao longo do Ensino Médio entre as disciplinas, verifica-se um peso maior para Matemática e Língua Portuguesa, tanto no diurno como no noturno.

A Educação Física não era componente curricular nas escolas no Ensino Médio Noturno. Os alunos, no entanto, apontaram-na como disciplina que gostariam de cursar. É exceção uma das escolas que, não tendo espaço adequado para a prática de Educação Física, alugava uma quadra esportiva da comunidade para viabilizá-la. No outro extremo, há uma escola na qual o uso de seu ginásio pelos alunos só era possível mediante pagamento da mesma taxa cobrada da comunidade externa.

No que diz respeito ao plano de estudos das escolas, cabe comentar a influência da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) para o planejamento de três das escolas investigadas. Nessas, os professores recebem capacitação da Universidade para a seleção de conteúdos, visando a contemplar temas que integram os processos seletivos da UFSM.

Parte das escolas pesquisadas oferece atividades extra-curriculares, variando seu direcionamento – para os alunos do noturno, para todos os alunos da escola ou apenas para os alunos do diurno. Numa das escolas, há um projeto específico para o noturno, intitulado “cidadania e meio ambiente”, o qual envolve professores de diversas áreas. Em outra escola, estavam sendo desenvolvidas atividades de Centro de Tradições Gaúchas (CTG) e apresentação de bandas; nessa mesma escola estava sendo planejada a instalação de uma rádio comunitária, como projeto curricular. Em duas escolas, constatou-se o desenvolvimento de projetos extra-curriculares envolvendo apenas os estudantes do diurno, situação avaliada pelos pesquisadores como evidenciadora do descaso para com professores e alunos do turno da noite.

Na resposta aos questionários, os alunos solicitam a oferta de oficinas de danças, esportes, artes, música, enfim, atividades às quais normalmente não têm acesso por trabalhar o dia inteiro, estudar à noite e não ter recursos próprios suficientes para realizá-las fora da escola.

As escolas públicas estaduais têm autonomia para definir sua organização curricular, sem que haja modelo imposto pelas instâncias administrativas do sistema de ensino. Desse modo, em duas escolas o currículo é organizado por disciplinas e é semestral. Nas demais, é seriado e anual. Nove das escolas da amostra tem uma jornada diária de aulas que fica em torno de três horas e meia. Uma das escolas tem jornada diária de aulas de quatro horas, com pouquíssimo tempo de intervalo, dada a necessidade de encerrar o ano letivo mais cedo, para que os alunos trabalhem durante o veraneio; essa é uma escola localizada em município turístico.

Língua Portuguesa e Matemática foram referidas como as disciplinas em que mais ocorrem reprovações. Esse fato é preocupante, pois são esses, justamente, os componentes curriculares que têm maior carga horária, o que poderia ensejar maior aproveitamento.

Todas as escolas adotam a progressão parcial, variando as normas em relação ao número de componentes curriculares. Um caso que mereceria estudos aprofundados diz respeito às possibilidades de recuperação nas situações de progressão parcial. Por exemplo, em duas escolas as aulas de progressão ocorrem durante o dia, impossibilitando a frequência de muitos alunos. Nesse caso, não há, de fato, progressão parcial, pois os alunos não têm garantida a oportunidade de aprendizagem nos componentes em que não lograram aprovação.

Na quase-totalidade das escolas visitadas, as salas de aula estão organizadas com as carteiras enfileiradas atrás umas das outras, o que pode refletir metodologia tradicional de ensino. Embora organização e metodologia tradicionais não sejam exclusividade do período noturno, sua adoção nesse período é ainda mais preocupante, pelo fato de ser pouco atrativas para uma população trabalhadora que, em geral, já enfrenta muitos obstáculos para se manter na escola.

5. Sobre a equipe escolar

Quanto à equipe diretiva das escolas, é formada por um diretor eleito pela comunidade escolar e por vice-diretor(es) indicado(s) pelo diretor, em número e carga horária que proporcionem o atendimento a todos os turnos de funcionamento da escola. No quadro de pessoal da equipe diretiva das escolas, estão também supervisores escolares (ou coordenadores pedagógicos) e orientadores educacionais, sendo o número e a carga horária desses profissionais dependentes, em especial, do número de alunos matriculados. Nas escolas pesquisadas, são encontrados todos esses profissionais, porém muitos dirigentes avaliam que a carga horária destinada a essas funções é insuficiente para dar conta das necessidades existentes hoje nas escolas. Assim, por exemplo, numa das escolas verificou-se o extenso envolvimento da única orientadora educacional do turno da noite com a sistemática de acompanhamento da frequência escolar, tarefa importante, sem dúvida, mas que permite pouco tempo para dedicação a outras tarefas que são indispensáveis.

Na maioria das escolas, observou-se grande comprometimento da equipe diretiva com a busca de boas condições de funcionamento e com a qualidade do ensino na escola, visando a ultrapassar limitações de toda ordem. Nas escolas localizadas em municípios de médio ou pequeno porte, foi observado que a equipe diretiva é muito afinada e tem grande envolvimento com a escola. Embora não se possa generalizar a afirmação, evidenciou-se nas escolas comprometimento das equipes diretivas que lhes exige extrema dedicação, quer dizer, envolvimento que ultrapassa a carga horária e as atribuições que lhes são conferidas, parecendo ser esta a estratégia encontrada para diminuir a distância entre os objetivos e as metas a que a escola se propõe e as precárias condições existentes. Numa das escolas, é muito marcante o envolvimento da comunidade escolar com a qualidade do ensino e a formação continuada dos professores, ações essas impulsionadas fortemente pelo trabalho da equipe diretiva. Enfim, o que se quer destacar é que na ação das equipes diretivas de parte das escolas percebe-se um engajamento que acolhe e ultrapassa o profissionalismo, revelando, assim, lideranças assentadas numa missão que mescla competência técnica, afetividade, coordenação, doação e compromisso social para com a escola pública de qualidade.

Mesmo não sendo um problema exclusivo do noturno, o elevado número de docentes com contrato temporário de trabalho, que em algumas escolas chega

a um terço do quadro docente, é questão preocupante, por sua potencial repercussão nas condições de trabalho.

No que diz respeito ao quadro de docentes das escolas, registra-se que a grande maioria dos professores possui licenciatura na área de atuação. Outro registro é quanto à existência de profissionais com contratos temporários de trabalho. Como já observado em outra parte desta publicação, a maioria dos professores da rede estadual é estatutária e efetiva. Contudo, a contratação de professores, em caráter emergencial ou temporário, tem se constituído em medida recorrente, nos últimos anos, com ênfase para a atuação no Ensino Médio.

Cabe observar que numa das escolas a diretora referiu, com muita ênfase, o despreparo dos professores lotados no Ensino Médio Noturno, embora todos possuíssem formação inicial adequada. Esse despreparo pode estar associado à falta de experiência ou comprometimento dos professores, pois grande parte deles (um terço) tem contrato temporário. Falta-lhes, conforme a diretora, formação continuada para o cotidiano de sala de aula, bem como para qualificações específicas, como, por exemplo, capacitação para trabalhar com recursos de informática e audiovisual. Em outra escola, a vice-diretora também enfatizou a falta de experiência ou de comprometimento dos professores, nesse caso associando-os ao tipo de vínculo de vários docentes com a escola, uma vez que mais da metade deles possuíam contrato temporário de trabalho.

Em uma das instituições, as pesquisadoras apreciaram que, apesar de os docentes possuírem formação acadêmica bastante significativa (87,7% com curso de especialização), não ficava evidente o reflexo dessa formação na ação cotidiana de sala de aula ou na proposição de trabalhos coletivos. Dessa forma, transpareceu a ausência de planejamento pedagógico coletivo, apesar do reduzido número de profissionais que atuavam no Ensino Médio (fator este que poderia potencializar o trabalho conjunto pela maior facilidade de organização). Cada educador trabalhava de forma predominantemente individualizada, contando, fundamentalmente, com sua experiência prática para resolver os conflitos que surgissem e para definir conteúdos e metodologias a serem adotados.

Noutras escolas, os professores foram apontados como profissionais dedicados e preparados para o trabalho com o aluno do noturno. Na resposta aos questionários, um número expressivo de professores informou a realização de atividades de capacitação com vistas

a melhorar sua prática docente, por meio de eventos oferecidos pelas coordenadorias de educação, por instituições de ensino superior ou outras entidades, inclusive indicando o uso de recursos próprios para o pagamento dos eventos de capacitação. Em uma escola, vários docentes estão realizando curso de especialização, às próprias custas, com vistas à reflexão sobre seu trabalho e melhoria de seu trabalho.

Embora não tenha sido apontada como problema generalizado, a rotatividade dos professores foi indicada, em duas escolas, como contingência dificultadora da continuidade do trabalho pedagógico e do desenvolvimento de projetos de mais longo prazo. No estudo de algumas escolas sobressai, ainda, o absenteísmo de docentes, implicando a busca constante de alternativas para os alunos terem garantidos os dias letivos e a carga horária imprescindíveis para a aquisição de saberes à qual a escola se propõe.

As escolas contam com profissionais não-docentes para os serviços administrativos (em geral secretaria) e serviços de apoio, nesses incluídos os de coordenação de turno, atendimento à biblioteca, xerografia, merendeira e serviços gerais. O mais comum é que esses profissionais sejam efetivos e é generalizada a avaliação de que o número é escasso, levando as direções a destinar carga horária de professores para essas tarefas, quando não é a própria equipe diretiva a assumir certas tarefas. Para o âmbito de segurança externa, algumas escolas contam com o apoio de policiais militares, especialmente no controle e no cuidado da entrada e da saída dos alunos. Uma das escolas da amostra informou a contratação de seis funcionários pelo Círculo de Pais e Mestres (CPM), recurso esse que não foi observado nas demais escolas, mas que, sabe-se, tem sido utilizado por várias instituições públicas estaduais como forma de suprir a recorrente omissão do Poder Público estadual em proporcionar número suficiente e variado de funcionários.

6. Sobre o projeto pedagógico

O processo Constituinte Escolar (1999-2000), já mencionado, propiciou ampla discussão, entre a comunidade escolar, sobre o projeto pedagógico, o que culminou com a construção do regimento escolar. As escolas que participaram efetivamente desse processo tiveram, mesmo que com dificuldades, uma elaboração mais coletiva do seu projeto pedagógico.

Observou-se que as escolas da amostra tiveram diferentes graus de participação e envolvimento dos segmentos escolares na elaboração dos projetos pedagógicos. Algumas escolas destacaram ter sido o projeto pedagógico desenvolvido por meio de discussão coletiva dos problemas da escola, com a participação de toda a comunidade escolar, ou em reuniões por segmentos. Em algumas estão previstas ações de acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico nas reuniões pedagógicas com os professores.

A ausência de registros de ações específicas para o Ensino Médio Noturno no projeto pedagógico das escolas estudadas é recorrente. Apenas uma escola destacou que há menção ao Ensino Médio Noturno apenas no item referente à oferta de Educação Física. Consta, nesse caso, que foram feitas reuniões com a comunidade para discutir a oferta, ou não, desse componente curricular no turno da noite. Segundo o texto do projeto pedagógico, a decisão foi de destinar a carga horária da disciplina a outros componentes da base curricular. Dessa forma, os virtuais dois períodos semanais de Educação Física foram distribuídos para Língua Portuguesa e Matemática.

Uma das escolas pesquisadas tem parceria com uma empresa no Projeto Qualidade na Escola. A empresa tabulou os 5 mil questionários de uma pesquisa com pais, alunos e professores, abordando todas as dimensões incluídas no projeto pedagógico. Estão previstas ações de acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico nas reuniões pedagógicas com os professores, no Conselho de Classe e no Conselho da Escola. Nessa escola, o projeto pedagógico foi elaborado pela aplicação do modelo encaminhado pela SE e pela discussão coletiva dos problemas da escola, com a participação de toda a comunidade escolar.

7. Sobre as relações da escola com a comunidade

As relações com a comunidade variaram muito nas escolas pesquisadas. Um dos fatores influenciadores dessa diversidade de formas e intensidade de relacionamentos é a localização da escola. Escolas de pequenos municípios, localizadas em bairros, apresentaram maior enraizamento nas comunidades do que escolas de grandes cidades e localizadas em regiões centrais que atendem um público variado e morador de bairros distantes. Por exemplo, uma escola de um pequeno município afirma ter muita relação com a comunidade externa, por estar localizada em comunidade urbana com características rurais, onde os vínculos são muito fortes, mesmo recebendo alunos de diferentes localidades. Já outra escola de uma cidade populosa, mas localizada em um bairro, também afirma estabelecer estreita relação com a comunidade externa: utiliza todos os espaços disponíveis e oferece todas as atividades extraclasses desenvolvidas na escola para a comunidade.

Quatro escolas da amostra são de municípios muito pequenos, onde a escola tem lugar de destaque na vida da comunidade. Por exemplo, em um dos municípios, todos os alunos têm direito a transporte escolar e crédito educativo, financiado pelo Poder Público municipal, para cursar o ensino superior. Nesses municípios, assim como deve ocorrer em outros de características semelhantes, a relação da escola com a comunidade é quase familiar; os fatos ocorridos dentro ou fora da escola acabam sendo de conhecimento geral, tanto podendo implicar laços mais estreitos de convivência quanto ocorrência de formas excessivas de controle.

A escola da capital chamou especial atenção: localizada em zona central da cidade, atende em torno de 2 mil alunos, muitos deles morando bastante longe da escola. Com tais características, a escola enfrenta problemas graves de organização, de conservação das salas de aula destinadas ao noturno, ao que se somam os procedimentos de controle de entrada e circulação das pessoas no prédio. Embora não se possa generalizar, parece que escolas como essa – grandes e pouco enraizadas em sua comunidade – requerem políticas e práticas bastante específicas para melhorar o funcionamento.

Pelo menos uma escola apontou o noturno como prejudicado na relação com a comunidade, pois a escola tem uma série de projetos conjuntos com a universidade e outras instituições da comunidade, e o noturno nunca é contemplado por eles. A entrevistada

justificou que os alunos não têm condições de vir em outro turno e à noite mal têm tempo de “vencer” os componentes curriculares.

Uma escola destacou-se por sua relação com a comunidade: foi registrado que, nos últimos anos, houve crescente participação da comunidade na vida escolar. Isso parece ser decorrência das próprias mudanças implementadas na Escola, como, por exemplo, no sistema de avaliação. Com a implantação do novo Regimento em 2002, a avaliação passou a ser feita processualmente e expressa trimestralmente, não mais em notas como era feito, mas em conceitos, auto-avaliações e pareceres descritivos. Os pais passaram a ser chamados à escola para receber, da parte dos professores conselheiros, o relatório de avaliação dos seus filhos. A afluência tem sido massiva, tanto é que a direção obrigou-se a escalonar a entrega dos relatórios em sucessivos dias da semana. Nessas oportunidades, a direção, o CPM e o Conselho Escolar têm tratado dos assuntos referentes à vida da escola. A pauta tem sido preparada de antemão, procurando sempre respeitar os horários de chegada e saída dos pais.

A escola pesquisada, que desenvolve o Projeto Qualidade Total em parceria com uma empresa local, adotou algumas estratégias mais afeitas ao funcionamento das empresas. Com a pesquisa, não foi possível avaliar o grau de interferência dessa relação na vida escolar, o que certamente mereceria um estudo maior. De todo modo, essa é uma escola que parece utilizar, mais do que outras, o subterfúgio de conseguir recursos adicionais aos aportados pelo Poder Público para obter melhores condições de funcionamento, que permitam manter o *status* de ser considerada a melhor escola da comunidade. Nesse empenho pela busca de recursos, muitas vezes ela se distancia das orientações do Poder Público.

É importante, ainda, ressaltar que, quando convidados a apontar os maiores problemas enfrentados pela escola, a grande maioria mencionou a falta de recursos.

8. Sobre as relações da escola com o sistema

Quanto à relação com o sistema, uma escola relatou ter havido mudança significativa na interação entre a Coordenadoria Regional de Educação CRE, responsável pela gestão do sistema na região, e as escolas, comparando com a gestão anterior, até 2002. Enquanto a gestão anterior mantinha acompanhamento mais próximo da escola, com reuniões sistemáticas com equipes diretivas, professores e comunidade escolar, a atual gestão realizou, até agora, apenas uma reunião com os diretores e nenhuma atividade de formação para os professores ou para a comunidade escolar. Dessa forma, não há nenhum tipo de orientação ou procedimento pedagógico, administrativo ou financeiro específico para o Ensino Médio Noturno por parte da CRE da região. Portanto, as decisões sobre essas questões, referentes a todos os níveis da escola, inclusive o Ensino Médio Noturno, são tomadas exclusivamente pela escola e pelos órgãos consultivos, como o Conselho Escolar e o Círculo de Pais e Mestres. Pelo relato da equipe diretiva, e pela observação durante os dias em que se desenvolveu a pesquisa, desde que cumpridos os compromissos legais, como envio da efetividade dos professores, a escola age de forma totalmente independente.

No entanto, outra escola relatou e criticou que, no período anterior, gestão do PT, as orientações não eram claras ou dadas por escrito. No entanto, alguns professores participavam de processos de formação na SE e deveriam repassar aos colegas o conteúdo apreendido. Embora a supervisora também critique esse sistema de formação continuada, chamando-o “lavagem cerebral”, reconhece que o projeto dependia da capacidade do professor em repassar aos colegas. Segundo ela, alguns “aproveitaram bastante e repassaram bem aos colegas”.

Da entrevista com a diretora, ressaltamos a estreita relação estabelecidas entre as diretoras das maiores escolas da capital e a SE na atual gestão. Conforme a diretora, a SE está ouvindo muito os diretores “talvez para depois ajudar”, mas nada em especial para o ensino noturno. A diretora relata, ainda, ter tido a intenção de deixar de oferecer o Ensino Médio Noturno, por considerá-lo “mais fraco, por causa de alunos e professores”, o que não foi permitido pela SE.

Algumas escolas apontaram que, durante o período de 2002-2003, foram solicitados à SE o assessoramento e a capacitação docente, tanto para o diurno quanto para o noturno.

Foram atendidos, por meio de cursos na própria escola, a capacitação pedagógica, além de subsídios e materiais para a elaboração do Projeto Pedagógico da escola.

Outras apontaram que, durante os anos de 2002 e 2003, a escola não fez solicitações à Secretaria de Educação ou à Coordenação Regional de Educação relativas a assessorias, seja para capacitação de servidores, seja para desenvolvimento de projetos ou do trabalho pedagógico.

Uma escola reclamou que a Secretaria de Educação se comunica por correspondência, dificilmente indo à escola. Em geral, os comunicados são “cobranças”: pareceres, instruções e solicitações de procedimentos adotados. A vice-diretora diz ser muito autônoma em relação a tais solicitações, procurando adequá-las às necessidades dos alunos.

A escola que tem parceria com empresa relatou não ter solicitado nada à SE, durante o período de 2002-2003, já que o assessoramento e a capacitação docente, tanto para o diurno quanto para o noturno, foram feitos como parte do projeto de qualidade da escola. A escola sofreu um processo administrativo por parte da SE por ter criado uma cooperativa de professores que arrecadava contribuições dos pais para gratificar os professores mais dedicados, na tentativa de melhorar o trabalho docente.

Algumas escolas se envolveram muito no Orçamento Participativo, alunos e professores participaram ativamente das assembléias e conseguiram vários recursos para suas instituições. Por exemplo, em uma escola conseguiu-se a construção de um prédio para o laboratório de informática e a aquisição de uma microcâmara acoplada à TV com dinheiro do Orçamento Participativo. Já em outra escola, a comunidade escolar fez-se presente nas reuniões do Orçamento Participativo do estado, com o intuito de obter recursos para serem aplicados na ampliação e na restauração do acervo bibliográfico, na reforma e na informatização da biblioteca. Foi vitoriosa em sua mobilização, fazendo incluir sua demanda na peça orçamentária para 2003. Contudo, até hoje aguarda o atendimento de sua reivindicação, dificultado com a mudança do governo do estado, que nega compromissos assumidos pelo anterior.

propostas e perspectivas

propostas e perspectivas

propostas e perspectivas

Nas escolas da amostra evidenciaram-se diversidades relacionadas, principalmente, à região na qual se localizam, à população que atendem, ao seu porte e à sua tipologia. Essa diversidade merece reflexão do ponto de vista da tensão entre a descentralização e a autonomia das escolas e a pauta comum de políticas nacionais, dos sistemas de ensino e dos governos estaduais e municipais.

Por um lado, a diversidade pode embasar ou justificar propostas da descentralização de políticas ao extremo da completa autonomia das escolas. Por outro lado, a história da educação brasileira nos tem mostrado as conseqüências nefastas da ausência de políticas nacionais e de governos subnacionais para o Ensino Médio e, em especial, o Ensino Médio Noturno. Nesse caso, pode-se indicar a necessidade de elaboração e implementação de políticas mais gerais, de abrangência nacional, estadual e local, capazes de conduzir a um padrão de qualidade do ensino que superasse as dificuldades de acesso e a falta de condições destacadas nesta e em outras pesquisas. Contudo, fica a questão de como dosar centralização e descentralização, com vistas a contemplar, de uma parte, a autonomia e a gestão democrática das escolas de forma a permitir atender suas especificidades e, de outra parte, a intervenção do Poder Público no sentido de disponibilizar recursos e implementar programas e projetos capazes de gestar ou apoiar iniciativas localizadas e, concomitantemente, programas e projetos mais gerais para o Ensino Médio Noturno.

Cabe observar, contudo, que a formulação de políticas nacionais, estaduais e locais deve contar com a participação dos sujeitos diretamente envolvidos na prática educacional. A gestão democrática deve ser um princípio para a organização dos sistemas de ensino e não apenas das escolas, pressupondo-se que políticas consensuadas em de discussões e negociações coletivas têm um potencial maior de efetivação. Assim, políticas para o Ensino Médio Noturno que pretendam ter impacto em termos de permanência e relevância nas redes públicas devem respeitar esse princípio da gestão democrática. A Constituinte Escolar, processo desenvolvido no período de 1999-2000, pode ser apontada como exemplo de formulação política que envolveu as comunidades escolares. Resultados desse processo encontram-se na elaboração de diretrizes para a política educacional do Ensino Médio no estado e na repercussão na elaboração de propostas pedagógicas e regimentos das escolas estaduais, conforme se verificou em parte das escolas investigadas.

Para além da diversidade apresentada nas escolas e que deve ser contemplada pelas políticas públicas, o Ensino Médio Noturno também precisa ser considerado naquilo

que tem em comum: o Ensino Médio Noturno deve atender às necessidades específicas de alunos trabalhadores e das características do período em que acontecem as aulas. Esse atendimento abrange formas inovadoras de organização curricular e de organização das escolas, ou, ainda, oferta de serviços especiais.

Como comentário de ordem mais geral, aponta-se que, embora o Ensino Médio diurno ainda não tenha atingido uma qualidade desejável, o período noturno fica aquém desse atendimento. Assim, entende-se que o ensino noturno deve agregar certas condições ofertadas para o diurno, tais como infra-estrutura, profissionais capacitados, tempo de trabalho pedagógico, e condições diferenciadas para garantir o direito a uma educação de qualidade, envolvendo, por exemplo, currículo, projeto pedagógico, profissionais capacitados para o trabalho com jovens e adultos e com trabalhadores que estudam à noite.

Nesse sentido, chamou atenção a diferença entre as escolas que oferecem Ensino Médio como parte da Educação Básica. Nessas escolas, essa defasagem ameniza-se na medida em que há uma tendência de extensão dos recursos disponíveis no período diurno para o noturno, o que reforça o acerto da opção política estadual de integrar, no mesmo estabelecimento de ensino, as diferentes etapas da Educação Básica, reforçando a construção de sua unidade e continuidade.

Uma situação que condiciona diretamente as dificuldades de manutenção das escolas são os recursos financeiros insuficientes aportados pelo Poder Público. Deve-se lembrar que a escola estadual recebe um repasse mensal de recursos do governo do estado, sistemática essa denominada correntemente como “autonomia financeira”; tal autonomia financeira das escolas, a ser viabilizada por meio de repasse, é um dos eixos da política de gestão democrática das escolas, prevista na legislação estadual e propalada por todos os governos estaduais da última década. De fato, desde 1997, os repasses ocorrem, contudo, o programa apresenta fortes limitações, quais sejam, fundamentalmente, o baixo valor do repasse e a falha no envio de recursos, de tempos em tempos. Desde que o Programa foi implantado, o valor global do repasse para as escolas, previsto no orçamento do estado, tem sido o mesmo, tendo variado, apenas, sua distribuição entre as escolas. Nesse contexto, o aumento do número de matrículas na rede estadual, diante da manutenção do valor de repasse, resulta num valor por aluno decrescente, decrescendo também a possibilidade de as escolas manterem as compras e os serviços para sua manutenção e desenvolvimento de um ano para outro. Os baixos valores repassados pelo Programa Dinheiro Direto

na Escola, do MEC, não compensam essa perda contínua, além de ser um programa restrito ao Ensino Fundamental. Em momentos de dificuldades financeiras do estado, os repasses são cancelados, como ocorreu em mais de um mês, durante o ano de 2002. O baixo valor repassado e a incerteza do repasse levam as escolas a desenvolver atividades de geração de recursos próprios, por meio da promoção de eventos, do aluguel de suas cantinas, do aluguel da reprografia da escola, da arrecadação de contribuições das famílias, da locação de espaços publicitários, entre muitas outras estratégias.

A sistemática de repasse de recursos diretamente às escolas exige uma série de procedimentos que implicam o uso de um tempo significativo de trabalho dos dirigentes, para dar conta da elaboração de planos, da pesquisa de preços, da contabilidade, da articulação da comunidade escolar para tomada de decisões, etc. Observou-se que, nas escolas investigadas, e em muitas das escolas estaduais, os dirigentes e os conselhos escolares assumem essa tarefa com muita seriedade, valorizando a autonomia financeira e entendendo que todo o processo burocrático é necessário para uma gestão esteada na responsabilização e prestação de contas do uso dos recursos financeiros. Essa ética de *accountability* parece estar consolidada na gestão das escolas públicas estaduais e, por isso mesmo, aponta-se o paradoxo que é a contingência de geração de recursos próprios pelas escolas. Essa prática, levada adiante por muitas escolas com o objetivo de suprir as necessidades não cobertas pelo repasse, resulta, muitas vezes, na negação do princípio de gratuidade do ensino público. Outras vezes, consome tempo e energia dos dirigentes, limitando-lhes o exercício de tarefas relevantes no âmbito da instituição escolar.

O Ensino Médio Noturno está enredado nessa problemática e a oferta de melhores condições de manutenção e desenvolvimento do Ensino Médio Noturno dependem da revisão, ou seja, do aumento, dos valores dos repasses às escolas. O discurso da autonomia da escola torna-se vazio sem que as condições financeiras sejam realmente disponibilizadas. Para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos e institucionais, os recursos financeiros públicos devem ser compatíveis, do contrário, continuará se reproduzindo uma ação e um planejamento limitados das escolas, baseados na extrema escassez e na incerteza do financiamento.

Como dito anteriormente, se as escolas lidam com dificuldades de toda ordem, em todos os turnos, essas dificuldades se agravam no período noturno. A própria visão dos educadores sobre os alunos que freqüentam esse período, seja em relação à sua capacidade de aprender, seja por suas possibilidades de ingressar no ensino superior, afeta o trabalho pedagógico. Sendo muitas vezes o terceiro turno, tanto para alunos quanto

para professores, o incentivo a seu trabalho deve ser redobrado. Tais contingências requerem, por parte dos órgãos gestores, investimento maior no Ensino Médio Noturno, considerando os aspectos que passam a ser apontados:

- alocação de recursos humanos e materiais, destinados a formação e capacitação de docentes e de outros profissionais (diretores, coordenadores pedagógicos, bibliotecários, orientadores educacionais, entre outros);
- acesso à informação, contemplando tanto equipamentos de informática e acesso à internet quanto melhoria do acervo das bibliotecas escolares e dos setores de audiovisual;
- oferta, pelo Poder Público, de recursos financeiros, humanos, didáticos ou outras formas de dar condições materiais para melhoria da qualidade do ensino, especialmente da implementação de formas alternativas de trabalho pedagógico, seja nos componentes curriculares, seja na realização de atividades artísticas, culturais, esportivas, de formação profissional ou recreativas;
- oferta de programa de alimentação escolar no Ensino Médio Noturno;
- implementação de programa de recuperação dos prédios e das instalações escolares, que contemple especial atenção para melhorar as condições de trabalho no Ensino Médio Noturno, incluindo, por exemplo, uma arquitetura que propicie ambiente mais salubre e acolhedor, favorecendo, assim, o papel da escola como espaço também de socialização;
- discussão e definição de diretrizes nacionais que propiciem a permanência e o sucesso do aluno trabalhador do Ensino Médio Noturno na escola, como, por exemplo, as estratégias de progressão parcial, recuperação paralela e contínua de estudos e recuperação de frequência;
- criação de fóruns de discussão e promoção de ações intersetoriais (entre instâncias do Poder Público, universidades, ONGs, entre outros) para elaboração e execução de políticas de enfrentamento de problemas tais como violência na escola, evasão escolar, formação/capacitação profissional e criação de oportunidades de emprego;
- incentivo e fomento, por iniciativa do MEC, da discussão ou da criação de espaços específicos de deliberação ou de gestão para o Ensino Médio Noturno, nas secretarias de educação dos estados e nos conselhos de educação.

Uma característica positiva da gestão pedagógica das escolas que chama a atenção é a realização de reuniões periódicas de professores, para planejamento, acompanhamento, aperfeiçoamento e avaliação do trabalho. Contudo, a pesquisa evidenciou serem poucas as escolas que promovem espaços formais de reunião para os professores do Ensino Médio

Noturno, ficando o diálogo específico sobre esse turno mais restrito a tempos informais, como o período em que os docentes se encontram na sala dos professores, antes do início das aulas ou nos intervalos e períodos livres. A promoção de reuniões específicas de docentes e dirigentes ligados ao Ensino Médio Noturno, ou a previsão de espaço para esse encontro nas reuniões gerais da escola – somando-se aos encontros por séries ou etapas ou por áreas de conhecimento –, parece ser uma medida de fácil implementação pelas instituições, podendo constituir-se em momento de visibilidade do Ensino Médio Noturno, primeiro passo para suas especificidades serem entendidas, estudadas, problematizadas e contempladas numa ação pedagógica mais eficaz.

Quanto ao currículo, duas são as considerações a ser feitas. Por um lado, os conteúdos devem ser revistos para adequar-se a essa população. Nesse sentido, questões ligadas ao trabalho, ou à articulação da prática desenvolvida pelos alunos em seu trabalho com conteúdos desenvolvidos em aula, devem ser consideradas. Por outro lado, a distribuição da carga horária poderia contemplar, com maior ênfase, os componentes curriculares que proporcionem vivências corporais, como a música e a dança, entre outros. Se isso vale para os diferentes períodos, ganha importância no período noturno, tendo-se em conta que esses alunos trabalham no geral oito horas diárias e a escola é o único espaço de desenvolvimento de tais atividades no seu cotidiano. Essa é uma reivindicação explícita dos alunos e proposta de muitos educadores entrevistados que, no geral, deparam-se com a falta de professores para levar a cabo tais propostas. Além de atividades previstas no currículo, esse tipo de atividade deve ser desenvolvido sob a forma de projetos extraclasse, a exemplo do que já fazem algumas escolas. A oferta da Educação Física no período noturno – obrigatoriedade já conquistada em lei – deve ser efetivada. No período em que foi feita a pesquisa, essa lei ainda não estava em vigor e poucas escolas ofereciam tal atividade. Mesmo com a entrada em vigor da lei, os alunos continuaram sem ter acesso à Educação Física, pois ela é oferecida em turnos fora de seu período de aula, dificultando sua frequência.

Na mesma direção, observa-se que as duas escolas, entre as pesquisadas, que oferecem ensino profissionalizante e médio tendem a uma dicotomização prejudicial a essa unidade. Foi observado que a separação dessas duas modalidades, imposta pelo Decreto nº 2.208/97, fez essas escolas, reconhecidas tradicionalmente como escolas técnicas, perderem sua identidade. Tal tendência vai de encontro à afirmação, quase consensual entre os entrevistados, de que o Ensino Médio deveria oferecer formação geral e profissional

ao mesmo tempo. Além disso, não sabendo lidar com essa separação, acabaram por privilegiar o Ensino Técnico, em detrimento do Médio. Isso se dá em especial no período noturno. Essa constatação merece interesse especial e remete à realização de pesquisas para contribuir com as discussões sobre os vínculos entre essas modalidades, objeto de subseqüentes alterações na legislação e intenso debate nos meios educacionais, nos últimos anos. Reforçam a necessidade de pesquisas em torno do tema as expectativas dos jovens, muito pouco direcionadas à continuidade dos estudos em nível superior e mais direcionadas a cursos profissionalizantes.

Por outro lado, constatou-se que essas expectativas são revertidas quando há medidas de incentivo ao ingresso no ensino superior, tais como formas diferentes de seleção e apoio com recursos materiais. Isso leva à consideração de haver uma demanda reprimida para o Ensino Superior, que pode ser atendida pelo aumento de vagas nas universidades públicas, acompanhado de incentivos dessa natureza.

Chamou a atenção, também, o relato de muitos alunos demorarem mais para concluir o Ensino Médio para não perder o contrato com o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE). É que normalmente, além de receberem salários baixíssimos, ainda pagam uma taxa significativa para o CIEE, o que mereceria um estudo mais aprofundado. Ficou claro que a escola e os alunos buscam “estratégias de sobrevivência” para enfrentar questões adversas, e os problemas não são enfrentados. Urge pensar em políticas públicas de emprego e na criação de um órgão público com o papel do CIEE, para pelo menos não necessitar de um órgão privado, que expropria ainda mais os jovens para fazer essa intermediação.

Outra questão evidente foi a necessidade de pesquisas de demanda para Ensino Médio Noturno. Assim como em alguns casos observaram-se salas não muito lotadas e municípios que atendem a toda a demanda, em outros casos ouviu-se o relato de que há enorme demanda reprimida e que os pais, mesmo enfrentando dificuldades, matriculam as crianças desde as primeiras séries em escolas que tem Ensino Médio, para assegurar a vaga.

Por fim, registra-se que esta pesquisa teve o mérito de evidenciar, para as escolas investigadas e a Secretaria de Educação do estado, a problemática do Ensino Médio Noturno. Ao ser instados a fornecer informações e dados ou a preencher questionários, transpareceu, para muitos dirigentes, as ausências e as lacunas referentes ao Ensino Médio Noturno. Dessa forma, a própria pesquisa pode ter contribuído para que, embora num universo muito restrito, fosse lançado um olhar, no mínimo de interrogação, para suas singularidades.

uma escola em destaque

uma escola em destaque

uma escola em destaque

Das escolas pesquisadas no Rio Grande do Sul, destacou-se aquela que, por um conjunto de peculiaridades evidenciadas na pesquisa sobre o Ensino Médio Noturno, suscita questionamentos e reflexões acerca das possibilidades de concretização da Gestão Democrática da Educação e da transformação da Escola em espaço ético-afetivo de convivência saudável e prazerosa. Parte-se da ênfase às qualidades apontadas pelos alunos do Ensino Médio Noturno que participaram da pesquisa, para buscar compreender como a escola se constituiu em referência de valor para eles. No caso, falamos de uma escola com quase oito décadas de história, com aproximadamente 1,6 mil alunos, um conjunto de pouco mais de 70 professores e 19 funcionários. Além de realçar as qualidades apontadas na pesquisa, trataremos de evidenciar os processos e os movimentos vividos que, articulados e complementares, ajudaram a pavimentar o caminho que vem transformando e qualificando essa escola pública.

1. As qualidades da escola

Não deixa de chamar a atenção o que disseram os alunos ao explicitar suas razões para estudar na escola em questão. Ao quesito que lhes inquiria para indicar a razão de sua escolha, a maioria dos 154 alunos que responderam aos questionários apontou ter escolhido estudar na escola por conta da qualidade do ensino nela oferecido. Logo em seguida, ao ser convidados a explicitar os três aspectos que nela mais lhes agradavam, boa parte deles tornou a frisar a questão da qualidade do ensino, relacionando-a à qualificação dos seus professores. Da mesma forma, manifestaram-se quando solicitados a indicar os aspectos evidenciadores da qualidade do trabalho desenvolvido no Ensino Médio Noturno. Muitos deram destaque à habilitação qualificada de seus professores.

De fato, constatou-se, em termos da formação profissional dos 72 professores que atuam na escola: 60 professores estavam licenciados em cursos de Ensino Superior; 8 professores estavam cursando faculdades; somente 4 professores, que atuavam nas séries iniciais, tinham apenas formação de magistério; 15 professores já tinham feito cursos de pós-graduação *lato sensu* em múltiplas áreas; outros 7 professores estavam cursando ou já tinham concluído cursos de mestrado ou doutorado. Desse conjunto, 33 professores atuavam no Ensino Médio Noturno.

Mas não foi só o que os alunos realçaram. Apontaram também para as qualidades favorecidas pelo ambiente da escola. Os destaques foram para as relações interpessoais, marcadas por amizade, coleguismo, diálogo, integração e boa convivência, respeito, colaboração, acolhimento e paz, envolvendo estudantes, professores, funcionários e direção. Realçaram também o interesse e a criatividade de seus professores no desenvolvimento das aulas, reconhecendo neles atitudes de compreensão, preocupação, interesse, respeito e amizade.

A tais qualidades agregam-se outras perceptíveis no dia-a-dia da escola. Pode-se constatar que as relações estabelecidas entre os alunos, seus professores e os que desempenham os papéis diretivos da escola, normalmente, são afetuosas e se distinguem pelo acolhimento, respeito, diálogo, cordialidade, compreensão e tolerância. Percebe-se também que as relações envolvendo professores e equipe diretiva têm sido baseadas no diálogo e no respeito mútuo, mesmo nos momentos de dificuldades.

Como prática comum nos demais turnos da escola, o turno da noite conta com a presença de membros da equipe diretiva: a vice-diretora coordena os trabalhos que envolvem quase 400 alunos, distribuídos em 13 turmas; a diretora se faz normalmente presente, além de integrantes da Coordenação Pedagógica. Um coordenador de turno auxilia a equipe. Outros setores, como Biblioteca, Secretaria e Xerografia, normalmente estão abertos e à disposição dos interessados. Em geral, todos os espaços da escola, inclusive os da Coordenação Pedagógica, da Vice-Direção e da Direção, têm acesso livre e caracterizam-se por intensa circulação e comunicação. Normalmente é nesse turno que ocorrem as reuniões dos vários colegiados e coordenações de projetos, o que confere à escola um fluxo regular adicional de pessoas.

Constata-se que as qualidades que transparecem na pesquisa são alimentadas e decorrem de dois movimentos articulados e complementares, originários da própria escola, que se constituem em fonte permanente de criação, mobilização e articulação de todo o trabalho nela desenvolvido nos últimos cinco anos: o processo de construção da gestão democrática, em sua dimensão participativa e organizacional, e o processo de formação continuada, envolvendo a comunidade escolar.

2. A organização da gestão democrática

Um *inventário genealógico* mais minucioso dessas evidências ajuda na compreensão das origens de um processo, que, pelo constatado, começou a ganhar força e forma quando o atual grupo dirigente decidiu assumir o comando da escola, passando a nela implementar um conjunto de mudanças que se materializam e transfiguram no cotidiano escolar de hoje. Tais mudanças vieram sendo construídas a partir da busca de transformação do próprio conceito de *gestão escolar*, que passou a valorizar dimensões de participação, organização, planejamento das ações pedagógicas, exercício de poder colegiado e trabalho em equipe. Processualmente, vêm sendo construídas mudanças significativas que se percebem consubstanciadas em todos os âmbitos da vida da escola, envolvendo a equipe diretiva, professores, estudantes e pais, dinamizando projetos, fortalecendo os órgãos da gestão democrática e a própria instituição escolar.

O processo de mudanças inaugurado abriu espaços para crescente e intensa participação da comunidade escolar, seja nas reuniões, que passaram a ser regulares, seja no trabalho voluntário a projetos implementados, seja na adesão e na contribuição às promoções desencadeadas. Tais movimentos de participação da comunidade escolar têm dinamizado e fortalecido a instituição, que goza de grande prestígio perante a comunidade. Têm promovido também o fortalecimento dos órgãos de representação que vêm sustentando esse processo: a Equipe Diretiva, o Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil e o Círculo de Pais e Mestres (CPM).

A Equipe Diretiva configura-se num colegiado integrado pela diretora, que, após amplo processo de discussão interna, foi indicada por consenso para o cargo, tendo sido eleita e reconduzida ao cargo com expressiva votação da comunidade escolar; as quatro vice-diretoras, representando diferentes turnos e níveis de formação da escola, e os Serviços de Coordenação Pedagógica e Educacional. Esse colegiado, que vem sendo fortalecido ao longo do processo, instituiu seu tempo de encontros, onde se discutem, definem, avaliam e articulam todas as agendas e os trabalhos na escola.

Quanto ao Conselho Escolar constata-se que passou a ocupar um lugar de importância nesse contexto, ganhando a valorização da equipe diretiva e tornando-se referência para a comunidade escolar. Legitimado por eleições periódicas, é composto por 15 integrantes que representam todos os segmentos da comunidade escolar. Em suas reuniões periódicas,

trata de todas as questões que legalmente lhe são pertinentes, sejam administrativas, sejam financeiras, sejam pedagógicas. Tem contribuído bastante para definir, apoiar e sustentar as diretrizes gerais do trabalho na escola nesse período. Parece constituir-se numa referência fundamental para a gestão, principalmente, no tocante a origem de problemas e conflitos que a equipe diretiva não quer sozinha enfrentar. Sendo assim, constitui-se num pêndulo de equilíbrio no jogo da escola, assumindo o papel de poder moderador em seu interior.

O Círculo de Pais e Mestres (CPM) também passou por processo importante de re-significação, valorização e atuação. Nesse ínterim, logrou ocupar lugar de importância na agregação e na referência da comunidade escolar. Resultado dessa participação percebe-se no trabalho voluntário de pais e professores em projetos da escola, na expressiva participação em reuniões, festas e mobilizações e na contribuição espontânea de valores financeiros, que têm sido fundamentais no desenvolvimento e na sustentação dos projetos.

Articulada nesse conjunto de forças, a equipe diretiva tem se fortalecido para pleitear à Coordenadoria Regional de Educação (CRE), não sem tensões e nem sempre com êxito, o atendimento a demandas, sempre atuais, por recursos humanos, quer para a sala de aula, quer para ocupar postos de gerenciamento na organização escolar. Algumas conquistas vieram reforçar o processo, como a designação de funcionários para ocupar a coordenação dos turnos, inclusive o noturno, fortalecendo o trabalho coordenado pela equipe diretiva. Tais conquistas foram sempre precedidas de muita negociação, que não deixam de ser tensas. Constatou-se que nem sempre a CRE compreende a linguagem das reais necessidades da escola, como por exemplo a situação dos profissionais necessários a sua organização. Outro problema grave é referente aos recursos financeiros necessários à sua organização e à manutenção. Se fosse depender dos recursos financeiros advindos do estado, os projetos nela desenvolvidos não lograriam êxito.

De forma simultânea, esse processo possibilitou a resignificação e o fortalecimento dos setores que coordenam o trabalho didático-pedagógico nos vários âmbitos da escola, potencializando e valorizando as relações que se dão no conviver, a partir do trabalho do professor em sala de aula. Criou-se o *Espaço Aberto* de diálogo permanente entre o professor-conselheiro e sua turma, ou suas turmas, de aconselhamento, valorizando a busca da resolução dos conflitos por meio do diálogo direto e transparente. Inúmeras iniciativas nasceram daí, como a discussão de um pacto de estar juntos, que

resultou na elaboração das *normas de convivência* na escola. Inaugurou-se com os professores o *planejamento participativo* dos projetos pedagógicos, potencializando o processo de fazer juntos e de juntos decidir, dar forma e implementar o calendário escolar. Buscou-se articular as áreas e os níveis de conhecimento em torno da criação e do desenvolvimento de projetos comuns.

Essas e tantas outras iniciativas que se colhem nesse contexto dinâmico e transformador, mesmo que marcado por ambigüidades e contradições, criam a *ambiência* que emoldura e define o conteúdo presente nas relações que ocorrem no cotidiano da escola e que foram apontadas na pesquisa. Pelo que se pode perceber, esses processos encontram seu caudal de alimentação e sustentação na formação continuada, instaurado na escola nesse período. Essa é uma marca diferencial, definidora dos processos que na escola vêm ocorrendo.

3. O processo de formação na escola

A equipe diretiva demarcou o começo de uma nova fase na escola, ao priorizar a dimensão pedagógica como marca de sua gestão, desafio que vem sendo mantido até aqui. Dois projetos formativos vêm sendo desenvolvidos, propondo-se a integrar não só os professores, inclusive os do Ensino Médio Noturno, mas toda a comunidade escolar. Trata-se de um programa de formação nascido das demandas da escola, subsidiado com recursos próprios, que conta com assessorias de instituições que se tornaram parceiras do processo.

O primeiro deles foi implementado em meados de 2001, com o objetivo de favorecer o aprofundamento de questões relacionadas às manifestações de violência que ocorriam no seu interior, em busca de alternativas à sua superação. A equipe diretiva, com a sustentação financeira do CPM, buscou assessoria de uma organização não-governamental denominada *Educadores para a Paz* e firmou uma agenda de encontros na escola, inicialmente dirigido aos educadores. O *Curso de Educação para a Paz* passou a ser desenvolvido sob forma de oficinas que abordavam problemáticas do cotidiano e auxiliavam na busca de solução. Esse processo possibilitou aos educadores a criação de tempos orientados para a reflexão, que permitiam a tomada de posições coletivas.

De início somente um pequeno grupo se envolveu. A Equipe Diretiva tratou de encontrar estratégias para garantir ampla participação dos educadores, o que foi sendo feito de forma gradativa: a inclusão dos encontros no calendário escolar, a desoneração dos professores em relação ao financiamento dos cursos, o oferecimento de certificados necessários à progressão na carreira foram fatores importantes nesse processo de agregação. O fundamental, contudo, foi que, articulados em torno de projetos comuns, os educadores passaram a se envolver no processo que os desafiava a um exercício de *auto-ética*, constante sobre posturas e comportamentos, bem como a se perceber como *intelectuais transformadores* no contexto da escola. Os resultados obtidos, principalmente no tocante a mudanças nas relações e nos comportamentos, passaram a alimentar o processo, então estendido também aos pais e aos estudantes, e a desdobrar-se em ações concretas, dentro e fora da escola. A partir de 2003, novas iniciativas passaram a ser inauguradas na escola com a assessoria do Serpaz, outra organização não governamental que passou a desenvolver, também sob forma de oficinas, o *Projeto de Alternativas à Violência*, com surpreendente adesão dos professores e dos estudantes envolvidos.

Os estudantes do Ensino Médio Noturno também passaram a ser beneficiados com a implantação desses projetos. Em 2003, uma oficina exclusiva foi desenvolvida pelo Serpaz, organizada de forma a possibilitar sua participação durante as noites da semana. Muitos alunos se inscreveram. Contudo, como a realização de cada oficina destina-se a um número restrito de estudantes e como para cada oficina existe a necessidade de aplicação de recursos financeiros, com a carência deles, a escola não conseguiu a todos contemplar, nem naquele ano, nem nos anos subsequentes.

O outro projeto formativo veio em decorrência do primeiro e foi implantado no ano de 2002. Foi denominado *A Escola e a Ética do Cuidado*. Trata-se de curso de Extensão Universitária desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Educação e Gestão do Cuidado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O curso nasceu e foi desenvolvido para atender às demandas criadas no processo de mudanças que estavam ocorrendo no interior da escola, exigindo novas formas de olhar, pensar e agir dos educadores. Desenvolvido sob forma de oficinas, mobilizou a totalidade dos educadores, constituindo-se num referencial teórico importante no processo de transformação em desenvolvimento. O curso foi subsidiado com recursos da escola e do CPM, com apoio do Conselho Escolar.

Pelas respostas dos professores, percebeu-se que quase todos participaram dos cursos desenvolvidos em 2002 e 2003. Entre os alunos, muitos destacaram sua participação em projetos decorrentes desse processo formativo instaurado: as caminhadas pela paz, os cursos de educação para a paz, os abaixo-assinados contra a guerra no Iraque e pelo banimento das minas terrestres, entre outros. Saliente-se que tais projetos foram desenvolvidos como um processo de integração e participação de toda a comunidade escolar, com envolvimento também do Ensino Médio Noturno.

4. Desafios e outras possibilidades

Percebe-se com clareza tratar-se de uma escola em movimento e em processo de transformação, que encontra sua dinâmica na ação colegiada de educadores que aceitaram e assumiram o desafio de aprofundar e ampliar o conceito de gestão democrática, passando a investir prioritariamente nos processos formativos, fortalecedores dos processos de mudanças desencadeados. Nesse contexto, o Ensino Médio Noturno tem merecido permanente e especial atenção da escola.

Apesar de todos os problemas comuns a qualquer escola pública, não deixa de chamar a atenção o que disseram os professores, a vice-diretora e a diretora, quando perguntados se gostam de sua profissão. Por unanimidade, todos afirmaram que gostam do que fazem, amam sua profissão. Transparece em suas palavras a força do testemunho que parece ter origem no compromisso com a sua escola e na missão educativa que assumiram.

Claro que tudo seria melhor, muito melhor, se as instâncias superiores, responsáveis também pela gestão da escola, não estivessem tão distantes da realidade do dia-a-dia da instituição; claro que seria melhor se a equipe pudesse contar com os recursos humanos imprescindíveis à sua organização; claro que ainda melhor seria se os recursos financeiros do repasse do estado fossem suficientes para permitir o atendimento das demandas dos estudantes, expressas na pesquisa, que permitissem ser incluídos nos projetos de formação oferecidos.

Contudo, como não são suficientes, a escola procura dar conta, como pode, daquilo que pode fazer nessas circunstâncias. E nisso parece residir a sua grandeza.

considerações finais

considerações finais

considerações finais

Como comentado na parte dessa publicação que trata da legislação do Ensino Médio, a Constituição do estado do Rio Grande do Sul manteve a redação original de 1988 da Constituição da República Federativa do Brasil no que diz respeito ao dever do Poder Público de garantir o Ensino Médio, redação essa também mantida na Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA) e na Lei nº 9.394/96 (LDB). Por essas normas, é dever do Estado garantir a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”, determinação essa pela Emenda Constitucional nº 14/96 para “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”.

Tais determinações não são, de forma alguma, contraditórias e, sim, complementares, podendo sintetizar-se como deveres do Poder Público para efetivação do direito ao Ensino Médio, presentes hoje no ordenamento jurídico brasileiro. São eles: a fixação ou o entendimento, em algum momento, da **obrigatoriedade** do Ensino Médio para dada faixa etária (supostamente para adolescentes até os 18 anos de idade), reconhecimento este que trará uma série de implicações em termos do dever de pais ou responsáveis e das medidas de exigibilidade do direito/dever; a oferta de Ensino Médio para todos os jovens e adultos, independentemente da faixa etária, visando a atender a toda a demanda e, conseqüentemente, chegar à **universalização** dessa etapa da escolaridade; tanto a obrigatoriedade quanto a universalização exigem a garantia de **gratuidade**, seja ela proporcionada pelo acesso a escolas públicas, seja por oferta de bolsas de estudo em instituições particulares, nesse caso em caráter transitório, ou seja, até que as vagas públicas sejam suficientes para atender a todos os que buscam ensino gratuito.

Em algumas das instituições pesquisadas, evidencia-se o entendimento de operadores do Sistema de Justiça e de conselhos tutelares, de parte das comarcas ou das jurisdições estaduais ou locais – de que o Ensino Médio é obrigatório para os adolescentes que já tenham concluído o Ensino Fundamental. Quer dizer, há uma compreensão de que as condições financeiras do estado, a repartição de responsabilidades entre o estado e os municípios e as exigências da cidadania contemporânea permitem e exigem que o direito programático (suposto no termo “progressiva”) já possa ser afirmado e exigido como direito forte, ou seja, a obrigatoriedade para os adolescentes e a universalização para todos os que demandam Ensino Médio não pode mais estar posta como meta a atingir, devendo ser garantida de imediato.

Como nos adverte Norberto Bobbio (1992, p. 77-78), no campo dos direitos sociais é ainda mais intensa do que em outros a defasagem entre a posição da norma e sua efetiva aplicação. Ao referir-se à Constituição italiana ele diz que as normas relativas aos direitos sociais foram chamadas de “programáticas” e questiona as normas que ordenam, proíbem e permitem num futuro indefinido e sem prazo claramente delimitado. E ainda:

(...) já nos perguntamos alguma vez que gênero de direitos são esses que tais normas definem? Um direito cujo reconhecimento e cuja efetiva proteção são adiados *sine die*, além de confiados à vontade dos sujeitos cuja obrigação de executar o ‘programa’ é apenas uma obrigação moral, ou, no máximo, política, pode ainda ser chamado corretamente de ‘direito’? (p. 78).

A forma como está garantindo no ordenamento jurídico brasileiro o direito ao Ensino Médio faz que os questionamentos levantados por Bobbio sejam totalmente pertinentes à nossa situação. Assim, as exigências de setores do Sistema de Justiça no estado do Rio Grande do Sul, de frequência obrigatória dos adolescentes e de atendimento de toda a demanda, vão trazendo o direito ao Ensino Médio para o campo dos direitos fortes, aqueles que são de garantia e exigibilidade imediatas, impulsionando sua valorização social e dando passos significativos na construção de uma representação social de direito e da indispensável garantia de Educação Básica.

Cabe acrescentar que a expansão do Ensino Médio registrado no estado também é resultado da iniciativa de muitas escolas, as quais, impulsionadas pelas demandas de suas comunidades, criaram condições institucionais e buscaram o apoio dos órgãos executivos estaduais do setor da educação para os projetos de oferta de Ensino Médio e Ensino Médio Noturno.

O grande desafio a enfrentar, reforçado pela pesquisa realizada, é o da efetiva garantia de Ensino Médio pela rede pública estadual, para além da oferta de vagas, quer dizer, a garantia de que resulte em aquisição de saberes – no seu amplo sentido – para os milhares de jovens e adultos que estão ou estarão nas escolas numa parte considerável de seus dias e de suas vidas, em qualquer que seja o turno. Para o Ensino Médio Noturno, as condições verificadas nas escolas indicam ser o desafio ainda maior, e pequenos passos adiante não precisam esperar por inflexões nas políticas públicas em geral que venham a proporcionar

recursos para valorizar a educação pública como um todo. Essas inflexões representariam um salto e os pequenos passos dos quais se fala aqui seriam justamente para dar visibilidade ao Ensino Médio Noturno e aos seus estudantes, condição valiosa para sua inserção singular nas políticas públicas de educação, na legislação, nos programas de formação inicial e continuada de professores, nos planos e práticas das instituições escolares e em outros âmbitos, de alguma forma responsáveis pelo acesso e pela permanência na escola, assim como pela democratização do conhecimento.

referências

referências

referências

BRASIL. **Lei nº 10.793**, de 1/12/2003, que altera o par. 3º do art. 26 da LBD.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 640, de 27 de junho de 2001**. Aprova projeto de oferta experimental de Ensino Médio da Secretaria de estado da Educação e dá outras providências.

_____. **Parecer nº 347, de 29 de março de 2000**. Normas para a expansão da oferta de vagas no Ensino Médio da rede pública estadual.

_____. **Parecer nº 580, de 5 de julho de 2000**. Estabelece condições para a oferta de Ensino Médio no sistema estadual de ensino.

_____. **Indicação nº 35, de 24 de março de 1998**. Acrescenta os subitens 4.1.3, 4.1.4 e 4.1.5 ao item 4 da Indicação CEE nº 33/80 (bibliotecas escolares).

_____. **Indicação nº 37, de 8 de abril de 1998**. Laboratório na área de Ciências Físicas e Biológicas nas escolas de Ensino Médio.

_____. **Parecer nº 323, de 7 de abril de 1999**. Diretrizes curriculares do Ensino Fundamental e Ensino Médio para o Sistema Estadual de Ensino.

_____. **Resolução nº 243, de 7 de abril de 1999**. Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental e Médio no Sistema Estadual de Ensino.

_____. **Resolução nº 244, de 7 de abril de 1999**. Orientações para o Sistema Estadual de ensino relativamente à transição para o regime instituído pela Resolução CEE nº 234/99, quanto às diretrizes curriculares.

_____. **Resolução nº 233, de 26 de novembro de 1997**. Regula o controle da frequência escolar nos estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, do Sistema Estadual de Ensino.

_____. **Indicação nº 33, de 23 de maio de 1980**. Indica medidas para a organização e o funcionamento de bibliotecas nas escolas de 1º e 2º graus do Sistema Estadual de Ensino.

FARENZENA, Nalú (org.); PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério no Rio Grande do Sul**: acompanhamento e avaliação do impacto: relatório de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS, V. I, 2002.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Projeto de Investimento Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – MEC/BID**. Rio Grande do Sul, 2000.

_____. **Projeto Alternativo de Ensino Médio**. Rio Grande do Sul, 2002.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Caderno pedagógico do Ensino Médio Espaços de Diálogo**: movimento das Escolas Estaduais de Ensino Médio – Modalidade Normal, Rio Grande do Sul, 2002.

_____. **Política educacional do RS 1999/2002. Educação de Qualidade Social**. Rio Grande do Sul, 2002.

_____. **Plano de criação e transformação de escolas para a oferta de Ensino Médio 2002/2003**. Rio Grande do Sul, junho 2002.

_____. **Plano de Ação da Divisão do Ensino Médio do Departamento Pedagógico da SE**. Rio Grande do Sul, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério no Rio Grande do Sul**: acompanhamento e avaliação do impacto: relatório de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS, V. II, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Constituições, leis, decretos, etc. **Constituição do estado do Rio Grande do Sul, de 3 de outubro de 1989**.

_____. **Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995**. Dispõe sobre a gestão democrática do ensino público e dá outras providências (com as modificações decorrentes da Lei nº 11.695/01).

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Plano Estadual de Educação**: texto em construção. Porto Alegre, novembro de 2003.

_____. **Regulamentação da FICAI pela Secretaria de estado da Educação do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, 1º de julho de 1997.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério Público. Procuradoria-Geral da Justiça. **FICAI – Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente.** Porto Alegre, 2003.

SITES:

<http://www.ibge.gov.br>

<http://www.fee.tche.br>

<http://www.estado.rs.gov.br>