



Ensino Médio Noturno em Escolas Públicas Paulistas: indicações de qualidade

Theresa Maria Freitas Adrião
Teise de Oliveira Guaranha Garcia
Adriana A. Dragone Silveira

RESUMO – Ensino Médio Noturno em Escolas Públicas Paulistas: indicações de qualidade. Este trabalho resulta de um estudo comparado, desenvolvido em dez escolas públicas localizadas no Estado de São Paulo, nas quais se pressupunha a oferta do Ensino Médio Noturno de qualidade. Para a seleção dos casos investigados, consideraram-se indicadores elaborados no âmbito da pesquisa *Ensino Médio: experiências em escolas públicas* (2005) financiada pelo MEC/Unesco. Da análise das informações coletadas por meio de questionários endereçados aos profissionais e alunos do noturno de cada escola, aliada à observação de campo, apresentam-se características institucionais e fatores extra-escolares que, na opinião desses segmentos, constituem evidências da qualidade da escola. Dentre essas se destacam: flexibilidade curricular, liderança dos dirigentes, clima de diálogo entre profissionais da escola e estudantes e expectativa positiva em relação ao futuro dos alunos. Tais fatores confirmam estudos anteriores.

Palavras-chave: **Ensino Médio. Democratização. Ensino Noturno. Qualidade.**

ABSTRACT – Night Shift High Schools in the State of São Paulo: indicators of quality. This paper is the result of a compared study, developed in ten public school located in the state of São Paulo, in which one expected to find quality night shift High School. For the selection of the investigated cases we took into account indicators developed under the scope of the research financed by the Brazilian Ministry of Education and UNESCO entitled *High School: experiences in public school's* (2005). From the analysis of the data collected through questionnaires addressed to professionals and students of the night shift of each school, coupled with field study, institutional characteristics and exterior school factors were presented; in the opinion of students and professionals these constitute evidence of the quality of the school. Among these, some stand out: curriculum flexibility, leadership of the school administration, an environment conducive to dialogue between school professionals and students, and positive expectation of students' future. Such factors corroborate previous studies.

Keywords: **High School. Democratization. Night Shift. Quality.**

Introdução

Este trabalho resulta de um estudo comparado desenvolvido a partir de investigação em dez escolas públicas localizadas no Estado de São Paulo – Brasil, nas quais se pressupunha a oferta do Ensino Médio Noturno de qualidade. O estudo integrou a pesquisa nacional *Ensino Médio: experiências em escolas pública*¹ – concluída no início de 2005, financiada pelo Ministério da Educação e Unesco e coordenada por pesquisadores da Faculdade de Educação da USP². A seleção das escolas deu-se a partir de indicadores estabelecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação, tendo em vista informações constantes no Censo Escolar Anual (2002) e sintetizadas no IQ (Índice de Qualidade), índice que articula dados sobre infra-estrutura, taxa de docentes com formação superior, taxa de aprovação e de adequação idade/série, número médio de horas-aula diárias e número médio de alunos por turma.

Em São Paulo, seis unidades, entre as dez pesquisadas, foram escolhidas a partir da posição de destaque que ocupavam no Índice de Qualidade (IQ). As quatro escolas restantes foram intencionalmente selecionadas tendo em vista indicações de gestores dos respectivos sistemas de ensino e de pesquisadores devido, sobretudo, à existência de experiências escolares exitosas em andamento.

As experiências escolares foram estudadas considerando-se, no que se referia ao Ensino Médio Noturno, a interface entre as práticas observadas, as declarações de usuários e educadores e as políticas educacionais locais. Para tanto, em cada um dos sistemas aos quais se vinculavam as escolas, realizou-se estudo sobre a estrutura e funcionamento dos órgãos de gestão da educação, sobre a existência e características de programas e ações para o Ensino Médio Noturno e a normalização em vigor para a educação básica.

A coleta de dados nas escolas deu-se por meio de observações, análise documental e questionários padronizados aplicados a dirigentes, professores e alunos do Ensino Médio Noturno. A aplicação dos questionários ocorreu, no caso dos estudantes, por amostragem, buscando-se atingir 30% dos matriculados, garantida a proporcionalidade na representação das séries existentes na escola. Já no caso dos educadores envolvidos com o período noturno, a enquete destinava-se à sua totalidade.

Os questionários previam a delimitação do perfil de profissionais e estudantes, para o que foram propostas questões relativas: à escolaridade pessoal e familiar; ao percurso escolar; às condições sócio-econômicas; e aos hábitos de cultura e lazer. Para todos os segmentos, propôs-se um bloco de questões constituído por perguntas semi-abertas referentes à avaliação em relação à unidade escolar, nas quais os sujeitos indicavam: fatores determinantes para a escolha daquela escola (via indicação de motivações para a matrícula no caso dos alunos e para a inserção profissional no caso dos educadores); fatores que indicassem a qualidade da escola; problemas observados; expectativas

dos estudantes em relação ao seu futuro acadêmico e profissional, além de ser apresentado um campo em branco para apresentação de sugestões.

Os roteiros para observação pautaram-se em: acompanhamento das rotinas do período noturno; percepção das relações interpessoais; condições de infraestrutura física e recursos materiais disponíveis. Os documentos analisados foram aqueles produzidos pela escola como orientadores de sua prática pedagógica: Projeto Pedagógico, normas de convivência, regimento e atas de reuniões.

No Estado de São Paulo, o universo de análise foi composto por sete unidades escolares vinculadas ao sistema estadual de ensino e três unidades vinculadas a sistemas municipais. Duas, entre essas três últimas unidades escolares, localizavam-se no interior do Estado, e uma na capital.

O estudo comparado de fatores institucionais e pedagógicos tem sido objeto de pesquisas, principalmente a partir da divulgação, nos EUA, do conhecido Relatório Coleman (1966) e da reação ao seu resultado, sintetizada no “movimento das escolas eficazes”, com destaque para o trabalho de Elmore (1996). Nelas, a questão mobilizadora refere-se à identificação das características das instituições escolares, ou seja, dos fatores internos à unidade escolar, que se apresentam como facilitadores para o desenvolvimento dos processos pedagógicos tidos como desejáveis. Tal preocupação é enfatizada à medida que se universaliza o acesso à escolaridade básica sem, contudo, assegurar o esperado acesso ao conhecimento formal (Oliveira; Araújo, 2005). O que se busca é indagar e responder ao seguinte problema: afinal o que faz a diferença nas escolas públicas consideradas de qualidade?

Se, internacionalmente, tem-se a profusão de pesquisas que buscam responder a esse dilema, estimuladas inclusive por organismos internacionais, no Brasil, sua produção é recente e aparentemente estimulada tanto pela geração e disseminação de resultados de medidas educacionais, quanto pela construção de dados estatísticos mais confiáveis. Talvez por essa razão, as metodologias mais amplamente adotadas para os estudos comparados apoiem-se na análise estatística de dados e pouco se encontra sobre estudos de natureza qualitativa³ dedicados à comparação entre instituições escolares. Destaquemos as produções coordenadas por Gomes e Castro (2003) e Abramovay et al. (2003). Esses pesquisadores também se dedicaram a estudos comparativos relativos ao Ensino Médio (Gomes, 2005; Abramovay; Castro, 2003). Internacionalmente, temos a pesquisa coordenada por Carnoy, Gove e Marshall (2003) a respeito de características de escolas de educação básica de qualidade inseridas em regiões pobres no Brasil, no Chile e em Cuba.

O quadro de referência, como se pode verificar, é reduzido quando a etapa de escolaridade focalizada pela investigação é o Ensino Médio, ainda mais quando se trata de sua oferta no período noturno, e quando a base das informações é composta pela expectativa de educadores e usuários como complemento para a identificação dos fatores que “fazem diferença na escola”. É esse o objeto deste trabalho: apresentar, a partir dos resultados de estudos de caso em dez escolas

públicas com Ensino Médio Noturno, as características institucionais consideradas indicativos de qualidade por usuários e educadores desde o período de funcionamento. Tais indicativos decorreram da regularidade com que apareceram nas respostas e no seu cotejamento com as observações de campo.

Sistemas de Ensino e Políticas para o Ensino Médio Noturno em São Paulo

A primeira questão a pontuar é que, apesar das expressas indicações em contrário, presentes em diferentes textos legais brasileiros inclusive no artigo 2404 da Constituição do Estado de São Paulo, os municípios paulistas oferecem o Ensino Médio em suas redes. Em quatro dos oito municípios pesquisados, encontramos escolas *municipais* de Ensino Médio. As justificativas oficiais para a oferta dessa etapa de escolaridade pelo poder municipal ora se associavam à pressão da população pela abertura/manutenção de escolas existentes, ora se associavam a compromissos de políticos com a comunidade, nos quais a manutenção da unidade escolar ganha significado relevante na política local, funcionando como moeda de troca em negociações e processos eleitorais.

Por se constituir em um atendimento “marginal” no quadro das prioridades educativas dos municípios, constatou-se a quase inexistência tanto de formas de regulação ou acompanhamento das ações escolares, quanto de dados dos sistemas sobre o Ensino Médio. No caso dos municípios menores, a omissão por parte de seus órgãos gestores em acompanhar as escolas de Ensino Médio colabora para a presença de práticas explicitamente ilegais como a cobrança velada de mensalidades, ou cessão do prédio público para uma instituição privada.

Em relação às escolas estaduais, a omissão governamental paulista para com o Ensino Médio Noturno é notada tanto na inexistência de políticas ou programas específicos⁵, quanto no distanciamento dos órgãos gestores locais em relação às demandas específicas oriundas do cotidiano escolar no período noturno, ainda que neste caso seja obrigação do governo do estado a oferta e manutenção dessa etapa de escolaridade (São Paulo, art.240, 1989). A única exceção refere-se a um projeto iniciado em 1993 e que, embora não integrasse o conjunto das propostas da Secretaria de Educação de São Paulo em andamento à época, era referência para o funcionamento de algumas escolas. Tratava-se do Projeto “Flexibilização Curricular” para o ensino noturno, pelo qual a carga horária anual das disciplinas era agrupada em módulos semestrais não sequenciais, condição que permitia ao estudante reprovado o prosseguimento nos estudos nas demais disciplinas (São Paulo, Conselho Estadual de Educação, 1992). Tal projeto envolveu um número pequeno de escolas na rede estadual.

A ausência de políticas específicas para o Ensino Médio Noturno, ao mesmo tempo em que induzia as escolas públicas a buscarem estratégias próprias para

a superação das dificuldades, revelava ausência de subsídios governamentais para a organização do trabalho no período noturno. Essa situação pode ter promovido o aparecimento de experiências diferenciadas como as verificadas no estudo, que tendiam a ser identificadas pelos usuários e professores como indicadores da qualidade do ensino oferecido. Tais experiências referiam-se a adaptações curriculares e organizacionais à peculiaridade do Ensino Médio Noturno: diferenciação na carga horária – aulas de menor duração –; flexibilidade nos horários de permanência na escola – autorização para entrada e saída durante o horário de aulas; atividades extracurriculares incorporadas à rotina semanal – jogos, atividades culturais às sextas-feiras –; desenvolvimento de projetos temáticos buscando conteúdos articulados a necessidades imediatas dos alunos e metodologias de ensino mais ativas – oficinas.

De outro modo, a diferenciação nas estratégias criadas pelas escolas, cuja origem relaciona-se à política de descentralização da ação estatal implantada pelo governo estadual paulista a partir de 1995 (Adrião, 2006), parecia encobrir a fragilidade dos governos em acompanhar e subsidiar adequadamente a oferta do Ensino Médio no período noturno. Em vista disso, não é possível, no caso paulista, refletir sobre a ação governamental para essa modalidade de oferta educativa, a menos que se faça pela sua omissão.

Uma das conseqüências da descentralização da oferta educacional apresentada no discurso governamental como expressão da autonomia da escola pode ser percebida na aproximação das unidades com o setor privado, por meio de parcerias e convênios envolvendo subsídios técnicos e financeiros. Conforme relatado pelas pesquisas *in loco*, tais iniciativas abrangiam desde contatos com associações comerciais para garantia de inserção de egressos no mercado local de trabalho até a articulação com Organizações não Governamentais (ONGs) para o desenvolvimento de projetos de formação docente ou organização popular.

Indicativos de Qualidade na Perspectiva de Profissionais e Usuários

A seleção dos fatores associados à qualidade da escola aqui delineada tem por base a regularidade com que se apresentaram no conjunto das respostas obtidas junto aos segmentos de profissionais da educação e usuários. Ressalta-se que se trata de designação arbitrária, uma vez que muitos fatores estão correlacionados e, por vezes, ainda englobam um conjunto de aspectos de natureza subjetiva, cujo entendimento pode variar em grau e extensão. Como exemplo, cita-se o fator por nós indicado como “ambiente democrático”, expressão cuja amplitude pode compreender desde a presença de relações de diálogo entre educadores e educandos para a resolução de conflitos até a existência de canais formais de decisões coletivas.

Foram seis os fatores identificados pela pesquisa como condicionantes da qualidade da escola: presença de ambiente democrático; compromisso dos profissionais; existência de parcerias com setores externos à escola; relação entre atuação dos profissionais e expectativas dos estudantes; condições materiais de funcionamento e inovação curricular⁶. Registramos, por fim, que os fatores mencionados, sobretudo quando se trata das opiniões emitidas pelos entrevistados, representam a imagem constituída pelos sujeitos em relação à escola e, de modo mais geral, a uma escola de qualidade.

Ambiente Democrático

A relação entre o estabelecimento de ambiente democrático e qualidade no processo educativo escolar é objeto de estudos sob diferentes perspectivas: desde a possibilidade de os usuários exercerem maior controle social sobre o serviço prestado, na medida em que são introduzidos mecanismos participativos para gestão da escola, até a assunção da condição de sujeito do educando, o que necessariamente exige o estabelecimento de relações democráticas no processo pedagógico. O fato é que reiteradamente pesquisas de natureza distintas (Paro, 1996, 2002; Barros Mendonça, 1998; Carnoy; Gove; Marshall, 2003; Garcia, 2003, entre tantas) têm indicado o ambiente democrático como condição fundamental para que o processo educativo escolar seja bem sucedido.

No Brasil, todavia, tem-se caminhado pouco em direção à implementação efetiva de condições para que a organização do trabalho nas unidades escolares paute-se por relações horizontais que favoreçam o trabalho coletivo e a participação dos distintos segmentos nos processos decisórios. Tal situação é verificada pela manutenção da estrutura hierárquica, centralizada e pouco permeável às demandas dos usuários, que caracteriza o formato organizacional de nossas escolas públicas, nas quais o diretor escolar ocupa papel central no que diz respeito às decisões locais, embora em última instância atue como preposto do Estado na escola (Paro, 1986). De toda forma, o perfil desse profissional condiciona em grande medida as práticas de gestão na escola.

Nos casos analisados, a situação não difere. Mesmo quando não é o responsável cotidiano pelo período noturno, ao diretor é reservada centralidade na definição dos projetos e das ações da escola para o Ensino Médio Noturno, uma vez que à cultura hierárquica de nossas escolas alia-se a omissão do poder público diante desse tipo de oferta educacional.

Todavia, em três das escolas pesquisadas na rede estadual, verificaram-se procedimentos participativos no processo de tomada de decisões, inclusive com estímulo do envolvimento ativo dos estudantes nas definições de ordem curricular por parte da equipe administrativa. Nesses casos, as medidas identificadas com o favorecimento de um *ambiente democrático* relacionavam-se ao incentivo à participação dos alunos em instâncias decisórias formalmente previstas, como

Grêmios Estudantis⁷ ou Conselhos Escolares⁸. Foi observada, ainda, a constituição de novos mecanismos de ação coletiva (comissões e núcleos estudantis) e a alteração do papel atribuído às instâncias formalmente existentes, como o uso do tempo destinado ao trabalho coletivo dos professores para o funcionamento de instâncias deliberativas, com a participação dos estudantes.

Em uma das escolas estaduais, a participação ativa dos estudantes nos processos decisórios referentes à gestão e à avaliação foi regularmente mencionada pelos educandos não apenas como indicador de qualidade, mas como fator determinante para a escolha da escola. Tais práticas participativas integravam a rotina da escola havia dez anos e eram reconhecidas pela comunidade local como “marcas” de seu funcionamento.

Uma das unidades pertencentes à esfera administrativa municipal mantinha a rotina de realização de assembléias gerais com as famílias para decidir aspectos relativos a prioridades de gasto e de ações. A implementação da prática de assembléias ocorria por proposta e estímulo do diretor.

A organização do trabalho escolar, verificada nessas unidades, também refletia a necessidade de criação de mecanismos próprios para lidar com as demandas locais. Exemplo dessa produção pôde ser verificado em uma unidade na qual eram realizados acordos para que os docentes mantivessem aulas nas mesmas turmas desde o primeiro ano até o término do curso. Outro arranjo, tendo em vista facilitar a permanência dos estudantes na escola, observado também em uma unidade da rede estadual, diz respeito à composição de turmas: no caso registrado, os alunos dispunham de um período regular no início do ano letivo para “trocarem” de classe, sem que houvesse qualquer necessidade de justificativas para tanto. Segundo o responsável pelo período noturno na escola, tal medida possibilitava que amigos e irmãos permanecessem na mesma sala de aula, além de facilitar a aproximação entre vizinhos, já que percorrer juntos o trajeto entre a escola e a residência ao término do período de aulas poderia ser considerado mais seguro.

Embora regidas por orientações externas, nas escolas, tais orientações eram submetidas a critérios internos criados para atender às demandas advindas da realidade local ou do projeto pedagógico. Verificou-se a prática do que Lima (2001) denomina como “infidelidade normativa”, estratégia de burla de regras, em geral padronizadas, que impedem a organização de alcançar objetivos que seus agentes são capazes de propor. A “infidelidade normativa”, nesse caso, não se restringia ao não cumprimento de regras externas (referentes à atribuição de aulas ou composição de turmas), uma vez que o descumprimento era materializado na produção de novas regras, atualizadas de maneira não formal.

Ainda que os esforços na perspectiva de uma organização mais democrática do trabalho escolar não tenham sido observados nas escolas do interior do Estado, nos casos em que tais esforços foram encontrados, os mesmos foram identificados pelos sujeitos entrevistados como indicativos de qualidade da escola.

Por fim, especialmente para os estudantes, além da participação em esferas decisórias, um recorrente indicador da qualidade da escola, identificado com a

democratização do ambiente, foi a presença do diálogo entre os diferentes segmentos. Para os alunos, o acolhimento a suas demandas, ainda que apenas como pauta de discussão pela escola, e o tratamento respeitoso nas situações de conflitos, evidenciam a qualidade da unidade escolar.

Compromisso dos Profissionais

Nas escolas em que ousadias democráticas não se apresentaram, condição encontrada principalmente nas unidades escolares do interior do estado, a identificação da qualidade da escola relacionava-se prioritariamente ao *compromisso dos profissionais* em exercício. Era a percepção de uma certa “perseverança” em trabalhar com empenho, apesar das condições objetivas desfavoráveis, e de uma postura de diálogo em relação ao alunado que justificava a identificação da qualidade do ensino oferecido. Nas unidades nas quais o compromisso profissional é mencionado, ainda ocorrem com frequência regular menções à existência de diálogo.

A ênfase no compromisso docente com o processo pedagógico apareceu mais frequentemente nas escolas onde a equipe de professores tinha *menor rotatividade*. Essa associação indica, por um lado, que a estabilidade do corpo docente na escola tem potencial significativo na produção de qualidade segundo a perspectiva dos usuários. Por outro lado, faz-se necessário reconhecer que a rotatividade dos profissionais da educação é fato recorrente nas redes públicas paulistas (ainda que nas cidades do interior do Estado ocorra em menor grau), a ponto de ser a estabilidade um indicador de qualidade inclusive para usuários da escola.

Parcerias

Apresentada no discurso governamental brasileiro como autonomia para a escola, uma das facetas da descentralização da oferta educativa pode ser percebida na aproximação das unidades com o setor privado, por meio de parcerias e convênios que envolvem subsídios técnicos e financeiros. Conforme relatado pelas pesquisas *in loco*, tais iniciativas vão desde contatos com associações comerciais para garantia de inserção de egressos no mercado local de trabalho, até a articulação com ONGs para o desenvolvimento de projetos de formação docente ou organização popular. O que parece determinar a qualidade e a natureza das parcerias é o perfil do diretor e sua inserção na comunidade. Considere-se ainda as desigualdades decorrentes dos parceiros disponíveis. Esses, nas regiões mais pobres, tendem a ter limitada capacidade mobilizadora de recursos ou de contrapartidas, o que pode reservar às escolas de periferia desvantagens adicionais em relação às escolas mais bem localizadas.

Com diferentes formatos, grande parte das parcerias existentes nas escolas do interior destina-se à oferta de subsídios materiais e pedagógicos para a implantação de projetos e para a formação de professores, evidenciando a ausência do Estado na produção cotidiana da qualidade do ensino. Ainda assim, a implementação de projetos e programas diferenciados, viabilizados por meio das parcerias com o setor privado, tendo em vista que os recursos governamentais (técnicos e ou financeiros) existentes seriam insuficientes, foi identificada por usuários e profissionais como iniciativa relevante para a qualidade da unidade escola.

Observemos que, se por um lado, a aproximação entre escola e setores organizados da sociedade civil representa uma possibilidade de a escola articular projetos de maneira autônoma e ágil, por outro lado, temos aqui um indicador da ausência do poder público para a implementação de um padrão mínimo de qualidade nas escolas públicas, quer pela ausência de aporte financeiro, quer pela não mobilização de apoio técnico para o atendimento de demandas das unidades.

Relação entre ações desenvolvidas pelos profissionais e as expectativas futuras dos estudantes

As ações desenvolvidas pelas escolas, no intuito de contribuir para que sejam alcançadas as expectativas declaradas pelos estudantes, constituem-se em indicador da qualidade do ensino oferecido e consubstanciam-se em motivo de escolha das escolas pelos alunos. Nessa direção, encontraram-se dois tipos de ação: aquelas voltadas para a imediata inserção do formando no mercado de trabalho, acentuadas nas escolas que também oferecem formação profissional e ações que incidem sobre a possibilidade do formando ingressar em curso superior, como cursinhos pré-vestibulares e articulações com Instituições de Ensino Superior.

Notaram-se também diferenças no desenho curricular e na própria cultura escolar tendo em vista a perspectiva de futuro reservada a seus egressos e expressa tanto pelos alunos, como pelas equipes. No caso das escolas localizadas no interior do Estado, é mais freqüente a perspectiva de continuidade no estudos como opção para os egressos, o que parece definir um trato mais “conservador” aos conteúdos escolares e posturas menos ousadas do ponto de vista metodológico. Tal situação é encontrada mais fortemente nas escolas cuja relação série-idade apresenta, na média, pouca defasagem.

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

A presença dessas duas situações reforça a percepção da coexistência de dois perfis de alunos em um mesmo formato de ensino, cuja diferenciação se expressa na faixa etária e na localização das escolas: alunos mais jovens em regiões de menor vulnerabilidade social tendem a ter e a gerar expectativas de continuidade nos estudos, enquanto alunos mais velhos ou oriundos de regiões mais pobres tendem a demandar iniciativas que os preparem para o ingresso mais imediato no mercado de trabalho. Razão pela qual, a oferta de cursos de formação profissional, pela própria unidade escolar, foi considerada indicador de qualidade pelos usuários e professores.

Embora se possa considerar que o turno fora implantado para atender à demanda por escolaridade de jovens e adultos trabalhadores, as informações coletadas indicam que o turno é freqüentado não apenas pelos já inseridos no mercado de trabalho (formal ou informal). Quer pela ausência de postos de trabalho, quer pela pouca idade dos estudantes, alunos trabalhadores demandam maior flexibilidade na organização de horários do que seus colegas que não estão no mercado. Nos grandes centros urbanos, encontramos, ainda, um percentual mais expressivo de estudantes trabalhadores com diferencial série/idade, ao passo que em escolas situadas no interior do estado, verifica-se a tendência contrária: alunos mais jovens e ainda não inseridos no mercado. Sobre as razões do por que jovens em idade adequada encontrarem-se matriculados no período noturno, levantamos três hipóteses: ausência de vagas no período diurno; expectativa de ingresso no mercado de trabalho; orientações advindas dos órgãos gestores para transferência de período em face de reprovações.

Em relação à adequação do funcionamento da escola às peculiaridades dos alunos do período noturno, encontraram-se condutas diametralmente opostas identificadas como indicadores de qualidade da escola e assumidas em nome dos mesmos objetivos: garantir a freqüência e permanência dos alunos na escola. De modo geral, algumas escolas adotavam procedimentos e normas rígidas, outras apostavam em sua flexibilidade.

Assim, enquanto algumas unidades funcionavam com os portões abertos, outras flexibilizavam os horários de entrada; outras, ainda, faziam as duas coisas. Em uma unidade, os alunos que trabalhavam por turnos podiam freqüentar a escola em horário diferenciado, revezando os períodos de freqüência às aulas em consonância com as exigências do trabalho. Em contrapartida, em outras escolas ocorria exatamente o oposto: rigidez nos horários de entrada e absoluto controle dos portões. Essas diferentes alternativas refletem a preocupação com uma das graves tensões relativas ao funcionamento do período noturno: a dificuldade dos alunos chegarem à escola no horário estabelecido para a aula e nela permanecerem.

Os alunos trabalhadores sofrem restrições das mais diversas à freqüência às aulas, especialmente nas regiões metropolitanas. Não se trata apenas de atrasos constantes, mas da impossibilidade de ir à escola devido às horas extras, rodízio em turnos de trabalho, precariedade nos meios de transporte coletivo e distância

do local de residência. Tal preocupação é tanto mais justificada quando nos deparamos com o fato da maioria dos alunos entrevistados afirmar que a facilidade de acesso à escola não se apresentou como razão determinante para a matrícula, pois buscavam uma escola de qualidade. Agrega-se o fato de os estudantes, ainda que não estejam trabalhando, por vezes manifestarem maior interesse em outras atividades do que nas escolares.

De difícil resolução imediata, a questão parece ser amenizada quando esses condicionantes são previstos na organização do trabalho pedagógico, como sugerem as situações já descritas: realização de oficinas a partir de demandas dos alunos, flexibilização nos horários, desenvolvimento de projetos com participação ativa dos estudantes e utilização de diferentes linguagens artísticas.

Condições Gerais de Funcionamento das Escolas Pesquisadas

Contrariamente ao que se infere, a exceção de uma escola localizada no interior do Estado, para a maioria dos entrevistados não havia uma relação direta entre o espaço físico, adequação dos ambientes às atividades desenvolvidas, equipamentos em quantidade adequada e qualidade do ensino. A insatisfatória atuação dos governos como agentes propositores de políticas para o Ensino Médio Noturno, fez-se notar nos depoimentos dos profissionais da escola, para quem as relações com os órgãos gestores pautam-se pela formalidade e limitam-se aos procedimentos administrativos necessários à gestão dos recursos existentes na escola.

As unidades escolares, em sua maioria, caracterizaram-se pela presença de um grupo de educadores em exercício há tempo suficiente para consolidar propostas. Embora o diretor nem sempre integre esse grupo, seu perfil desempenhava papel preponderante na definição das estratégias escolares para o Ensino Médio Noturno. Tal situação pode ser explicada pelo formato no qual se assentam as relações de poder e autoridade da escola pública paulista, que consagra ao diretor centralidade nos processos decisórios, especialmente quando efetivo por meio de concurso público (Paro, 1986; Correa; Garcia, 2006).

A situação dos professores é semelhante em toda a amostra: há uma relação direta entre grau de formação e o tipo de vínculo funcional, uma vez que a exigência mínima para a contratação, por meio de concurso público, é o curso de licenciatura. Dessa forma, os docentes efetivos a têm, enquanto que aqueles contratados em caráter provisório, não necessariamente.

Por outro lado, não se percebeu relação entre o tipo de vínculo empregatício do docente e seu envolvimento nas atividades escolares. Ao que parece, tal condição esteve mais relacionada ao tempo em que o docente permanecia na escola, ou seja, à sua jornada de trabalho e à sua estabilidade na unidade. Nas escolas do interior do Estado, a rotatividade docente é menor, o que permite a percepção de maior engajamento nas atividades escolares.

Flexibilidade Curricular

Ao analisarmos as experiências vividas nas escolas no tocante à organização curricular, estamos considerando, para além de uma “grade” de disciplinas ordenadas horizontal e verticalmente, o currículo como o conjunto de intervenções relacionadas ao processo de apropriação do patrimônio cultural (Garcia, 1995).

Várias escolas dentre as pesquisadas ousaram propor a flexibilização curricular no projeto pedagógico, o que foi por reiteradas vezes indicado como fator de qualidade por estudantes nas que a fizeram. Dentre as inovações mencionadas, destacam-se a realização e oficinas temáticas e a implantação de projetos didáticos como forma de organizar o ensino. Os estudantes mencionaram a realização de *atividades diversificadas* como prática facilitadora da aprendizagem, o que depreendemos decorrer da experiência com a realização das referidas oficinas e desenvolvimento de projetos tais como rádio, pesquisas envolvendo atividades fora do espaço escolar e recurso a diferentes linguagens artísticas.

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

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

Surpreendeu o fato das reprovações não se concentrarem nas tradicionais disciplinas de Português, Matemática, Física e Química figurando com frequência nas disciplinas de História e Geografia. Há que se pensar se a dificuldade com o trato da Língua Portuguesa apresenta-se como fator para essa frequência.

Considerações Finais

A pesquisa nas dez unidades escolares evidencia que a avaliação, por parte dos entrevistados, em relação à organização escolar, oferece-nos importante referencial para a reflexão a respeito do Ensino Médio Noturno. Destaca-se aqui a correlação entre ambiente democrático e qualidade de ensino.

Nesse caso, o ambiente democrático, apresentado por profissionais e usuários como fator concorrente para a avaliação positiva da escola é corroborado por resultados obtidos em outros estudos, inclusive no que diz respeito à relação entre democracia e envolvimento com o trabalho por parte dos profissionais (Codo, 1999). Paradoxalmente, o perfil do diretor escolar, inclusive seu empenho em contribuir na produção de instâncias de participação, aparece como fator relevante na organização do trabalho na escola. Em face da ausência de uma cultura de participação e de um ambiente legal mais apropriado à democratização da gestão escolar, é ainda o diretor reconhecido por profissionais e usuários como o grande responsável (embora haja exceções) pela qualidade da escola.

Observamos ainda que a imagem de uma escola de qualidade não se constitui, sobretudo entre estudantes, a partir de um único padrão de organização curricular. As escolas ousam de maneira diferenciada ao estabelecerem distintas prioridades e empreenderem diferentes projetos e ações para o atendimento às demandas locais. Preservadas as condições de diálogo entre profissionais e usuários e o compromisso com o trabalho por parte dos professores, que aparecem como fatores de qualidade em quase todos os questionários respondidos, a heterogeneidade verificada nas práticas escolares e nas formas assumidas pela organização curricular parecem indicar que o atendimento às demandas requer a possibilidade da organização autônoma, o que de fato ocorre, ainda que contrariando a normalização por meio das “infidelidades normativas” (Lima, 2001).

A atual, para não dizer recente, preocupação com a melhoria da qualidade do ensino público tem gerado as mais diversas, e por vezes contraditórias, manifestações, seja por parte dos gestores governamentais, de agências internacionais e de pesquisadores. Manifestações que ao pré-determinarem genericamente objetivos escolares a serem conquistados, por vezes parecem fixadas em um tipo idealizado de fazer escolar próprio dos que há muito não adentram a escola pública.

Em vista disso, parece-nos necessário atentar para o que usuários e educadores, a partir do que experienciam no chão de uma escola, têm reconhecido como indicadores de qualidade do ensino. Não se trata de alimentar expectativas “basistas” para um direito universal – o acesso a uma educação de qualidade –; trata-se antes de dar às “propagandeadas” inovações educacionais o contorno histórico que têm, tendo em vista o fato de resultarem do esforço coletivo de comunidades escolares concretas.

Nesses termos e a título de conclusão, as escolas analisadas, mesmo considerando a diversidade que caracteriza a organização escolar, apresentaram algumas tendências comuns:

- a co-relação entre práticas democráticas para a tomada de decisão e qualidade do projeto pedagógico;
- a centralidade do diretor na organização e funcionamento da atividade escolar, tendo em vista a estrutura piramidal de organização de nossa escola pública (apesar do esforço de alguns em delegar responsabilidades);

- a promoção pela escola de atividades extracurriculares e a construção de alternativas curriculares menos engessadas, levando-se em conta as necessidades dos alunos do período noturno, que variam em função da expectativa de futuro desses mesmos alunos, sua faixa etária e condição socioeconômica;

- a presença de iniciativas de parcerias junto ao setor privado para atender a demandas não respondidas pelo poder público (formação de professor, cursos extras, reparos na infra-estrutura, etc.).

Se hoje as políticas educacionais parecem monotonamente amarradas à idéia de que o monitoramento externo do trabalho escolar consiste no principal meio para a melhoria do ensino, os casos aqui analisados demonstram que as unidades escolares não encontram nesse procedimento o apoio necessário para o aprimoramento do processo pedagógico. Pelo contrário, na ausência de ações e programas capazes de promover efetivo apoio, tendem a buscar alternativas locais o que, por sua vez, indica haver maior probabilidade de melhoria na qualidade de ensino, em políticas que, estimulando a autonomia das unidades escolares, atuem como suporte financeiro, legal e pedagógico a tais iniciativas. A esse respeito, é ilustrativa a falta de referências às Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, a qual fixa, desde 1998, diretrizes para a organização e tratamento curricular em âmbito nacional.

Resta considerar que os resultados apresentados assemelham-se aos obtidos em pesquisa coordenada por Abramoway e Castro (2003), sobretudo no que diz respeito às demandas dos estudantes do Ensino Médio em relação à flexibilidade curricular e à produção de um ambiente escolar mais propício ao aprendizado, envolvendo, dentre outros fatores, a produção de relações democráticas. Embora a pesquisa de 2003 não se detenha nas especificidades do Ensino Médio Noturno, alerta-nos a semelhança de resultados que indicam a necessidade de as políticas para a educação pública considerarem que os modelos organizativos escolares, para essa etapa da educação básica, necessitam de profunda revisão, se pretende-se produzir uma escola de qualidade.

Notas

1. A pesquisa englobou estudos equivalentes em outros sete estados da Federação (Pará, Paraíba, Rio Grande do Norte, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul). Além das experiências nesses Estados, o estudo incluiu o registro da experiência de uma escola no Paraná.
2. Professores Romualdo Portela de Oliveira e Sandra M. Záquia L. de Sousa.
3. Ainda que não se constitua em estudo de instituições, o trabalho coordenado por Campos (2002) sobre expectativas de usuários para a educação infantil, merece destaque.

4. Artigo 240 – “Os Municípios responsabilizar-se-ão prioritariamente pelo ensino fundamental, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, e pré-escolar, só podendo atuar nos níveis mais elevados quando a demanda naqueles níveis estiver plena e satisfatoriamente atendida, do ponto de vista qualitativo e quantitativo”. (São Paulo, 5/10/1989). Vale lembrar que o Brasil é um Estado Federado, razão pela qual à Constituição Federal seguem-se diplomas legais para as esferas estaduais e municipais.
5. Um programa em destaque na política educacional para a rede estadual paulista foi o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio do Estado de São Paulo (Promed). Anunciado em 1999, o programa tinha por objetivo ampliar a oferta de vagas e melhorar a qualidade do Ensino Médio na rede estadual. Financiado em parte pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Programa previa, além da ampliação na oferta de vagas, várias ações específicas, como: compra de materiais e desenvolvimento de projetos pedagógicos. O Promed, todavia, não previa nenhuma ação direcionada ao ensino médio noturno (Fundação Carlos Chagas, 2003a, 2003b).
6. A ordem com que são apresentados os fatores identificados como fatores da qualidade não representa qualquer tipo de hierarquização.
7. Os estudantes somente puderam voltar a se organizar em grêmios em meados dos anos 1980, quando a Lei Federal nº 7.398, de 4 de novembro de 1985, reinstituuiu o direito à organização livre do segmento, proscrita durante o regime militar iniciado com o Golpe Militar de 1964.
8. Os Conselhos Escolares deliberativos, na rede estadual de ensino de São Paulo, passaram a ter existência legal a partir da Lei Complementar 444/85. Entretanto, os estudos sobre o tema são unânimes na verificação da ausência de políticas estimuladoras de seu funcionamento efetivo nas unidades escolares. No caso dos sistemas municipais de ensino, a realidade é variada, inclusive com a existência de órgãos dessa natureza nas suas redes públicas.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam et al. **Escolas inovadoras**: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO/Fundação W. K. Kellogg/Unirio, 2003.
- ABRAMOWAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO/MEC, 2003.
- ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.
- BARROS, Ricardo Paes; MENDONÇA, Rosane. **O impacto de três inovações institucionais na educação brasileira**. Brasília: Ipea, 1998.
- CAMPOS, Maria Machado Malta. **Consulta sobre qualidade da educação na escola**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002.
- CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jefferey H. **Explaining differences in academic achievement in Latin America**: qualitative evidence from Brazil, Chile and Cuba. Mimeo, 2003.
- CODO, Wanderley. **Educação: Carinho e Trabalho**. Brasília: Vozes, 1999.

- COLEMAN, J. S. (Org). **Equality of educational opportunity**. Washington, D.C.: US Government Printing Office, 1966.
- CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. Administração escolar: a centralidade do diretor em questão. In: **Anais do X Seminário Estadual da Associação Nacional de Política e Administração de Educação**, São Bernardo do Campo, v. 01, p. 1-16, 2006.
- ELMORE, Richard F. **La reestructuración de las escuelas**: la siguiente geración de la reforma educativa. México: Fundo de Cultura Económica, 1996.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Promed**: Avaliação Externa do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio no Estado de São Paulo - Relatório Intermediário: Estudos de Caso de Representações Sociais. São Paulo: mimeo, 2003a.
- FUNDAÇÃO Carlos Chagas. **Promed**. Avaliação Externa do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio no Estado de São Paulo: Relatório Final. São Paulo: mimeo, 2003b.
- GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. **Gestão democrática**: desafios para a ação coletiva em uma escola pública de Diadema. São Paulo: Programa de Pós-Graduação - Universidade de São Paulo, 1995. Dissertação de mestrado.
- GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. **Gestão Democrática e participação dos educandos**: um caso em estudo. São Paulo: Programa de Pós-Graduação/ Universidade de São Paulo, 2003. Tese de doutorado.
- GOMES, Candido Alberto; CASTRO, Plínio Eduardo Monteiro de. A gestão do espaço no ensino médio público. **Ensaio**: Avaliação de Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 11, nº 38, p. 5-14, jan./mar. 2003.
- GOMES, Carlos Alberto. **A Escola de Qualidade para Todos**: Abrindo as Camadas da Cebola. **Ensaio**: Avaliação de Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 281-306, jul./set. 2005.
- LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: Uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: Introdução Crítica. 5. ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1986.
- PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, 2002.
- PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996.
- OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.28, p.05-23, 2005.
- SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 1.512/92 - CEPG/CESG**, de 16 dezembro de 1992. Disponível em <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcee1512_92.htm?Time=5/10/2007%20:3:44:06%20PM> Acesso em 16 de março de 2005.
- SÃO PAULO (Estado). **Constituição do Estado de São Paulo**. Imprensa Oficial do Estado, 1990.

Theresa Maria Freitas Adrião

Professora da Unesp-Rio Claro, Mestre e doutora em Educação pela FEUSP, professora do Departamento de Educação da UNESP de Rio Claro e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE).

E-mail: theadriao@yahoo.com.br

Teise de Oliveira Guaranha Garcia

Professora da USP-Ribeirão Preto, Mestre e doutora em Educação pela FEUSP, professora do Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP-USP e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE).

E-mail: teise@ffclrp.usp.br

Adriana A. Dragone Silveira

Doutoranda em educação pela FEUSP, na área Estado, Educação e Sociedade, e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE).

E-mail: adrianadragone@yahoo.com.br

