

A GESTÃO DA ESCOLA NOTURNA: AINDA UM DESAFIO POLÍTICO

LEÃO, Geraldo Magela Pereira

I - INTRODUÇÃO

O ensino básico no período noturno tem sido cotidianamente percebido pelos administradores da escola como um problema, um incômodo que são obrigados a suportar. Tendo em vista que a sociedade historicamente tem pressionado pela ampliação da sua escolarização, governos e gestores educacionais encontraram um paliativo na oferta do ensino noturno sem que se criassem condições adequadas para o seu funcionamento.¹

Os profissionais da escola, muitas vezes, expressam uma visão negativa do ensino noturno e do seu público. Devido à precariedade de condições de trabalho e aos baixos resultados alcançados, o clima entre educadores é de que no noturno não tem solução. Resta claro que, tendo como parâmetro o modelo aplicado no ensino diurno, que também não tem respondido por um ensino de qualidade, não vamos chegar longe. Seria necessário repensar globalmente a escola noturna: a formação de seus profissionais, suas condições de trabalho, seu projeto pedagógico, etc. (LORIERI, 1995)

Geralmente as políticas educacionais passam ao largo da questão da sua especificidade, não se discutindo temas como gestão, financiamento, formação de educadores, quadro de carreira, material didático e infra-estrutura apropriados à sua realidade. O comum tem sido a transferência do modelo da escola diurna e de sua gestão para a escola no período da noite, sem que suas particularidades sejam consideradas.

Essa escola tem sido incapaz de absorver o aluno em sua totalidade, na globalidade de sua vida permeada pelo além-muro da escola, pelos sentimentos vividos no trabalho, na cidade e na família. A experiência da escola noturna pelos alunos trabalhadores caracteriza-se pelo estranhamento, pelo não-lugar. Pude presenciar por meio de alguns relatos de trabalhadores

¹ De acordo com ALMEIDA (1995) o noturno no Estado de São Paulo respondia por 71% do ensino de IIº Grau em 1992, o que em 1980 representava 58%. No que tange ao Iº Grau, se em 1980 eram 450 mil alunos na Rede Estadual, em 1992 já são 735 mil alunos. Ao todo são “1.558.000 alunos, incluindo as redes estadual, municipal e particular de ensino” estudando à noite em cursos regulares.

estudantes o sentimento de ser uma corpo estranho dentro da escola, de sentir-se deslocado. (LEÃO, 1996 e 1997) Quando consideramos a escola noturna do ponto de vista de seu funcionamento cotidiano, encontramos poucas razões para considerá-la um espaço rico de formação.

Este trabalho é resultado dos levantamentos preliminares de uma pesquisa sobre a escola básica noturna em Belo Horizonte - MG, que tem por objetivos analisar as propostas para a sua gestão elaboradas no âmbito do Estado de Minas Gerais e do Município de Belo Horizonte e identificar os principais impactos de tais políticas no seu cotidiano. Apesar da sua relevância o texto não abordará os cursos de suplência oferecidos nas duas redes.

Inicialmente pretendo apontar algumas tendências atuais das políticas educacionais no Brasil, para, em seguida, fazer uma breve caracterização da escola noturna e de sua evolução histórica no Brasil. Procurei estruturar o trabalho dessa forma por entender que as políticas gestadas no interior do Estado para a escola noturna pretendem dar respostas a velhas questões, tendo como referência, no entanto, diferentes concepções acerca do papel do Estado e de sua atuação no âmbito das políticas sociais. Finalmente, procuro analisar algumas propostas para a organização do ensino noturno implementadas pela Secretaria Municipal da Educação de Belo Horizonte e pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

2 – TENDÊNCIAS ATUAIS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Tem sido comum encontrarmos atualmente, nos discursos empresariais e governamentais, uma centralidade cada vez maior reservada à educação. O eixo central tem sido a defesa da qualidade da educação como forma das nações inserirem-se numa economia globalizada e como condição para a promoção do desenvolvimento econômico com equidade social. (OEI, 1996) Há mesmo um retorno a um certo otimismo pedagógico (MARTINS e FRANCO, 1997), cenário no qual surgem uma série de propostas que compõem a agenda educacional neste final de século, das quais pretendo destacar algumas tendências.

A primeira característica das políticas educacionais nesta década é a predominância da idéia de que os investimentos no Ensino Fundamental representam uma maior taxa de retorno econômico para os seus alunos. Tanto a Conferência Mundial de Educação para

Todos (Tailândia, 1990), quanto a Conferência de Nova Deli (Índia, 1993) e o próprio Plano Decenal Brasileiro para a Educação (BRASIL, 1993) se posicionaram nesse sentido. Segundo FONSECA (1997), tal tese é defendida e divulgada pelo Banco Mundial desde a década de 70. As orientações do Banco Mundial, o qual tem crescido em importância no âmbito educacional nos últimos anos, apontam para a prioridade de investimentos no Ensino Fundamental. De acordo com a autora, estudos financiados pelo Banco «do tipo custo-benefício atribuem ao nível primário maior taxa de retorno econômico, tendo como referência a renda dos indivíduos. Ainda na ótica do Banco, o *retorno econômico* constitui o principal indicador da qualidade da educação.» (FONSECA, 1997: 59)

Um segundo aspecto das políticas educacionais é a tendência à flexibilização da administração, por meio de medidas descentralizadoras de funções e competências antes reservadas às instâncias superiores. Ao mesmo tempo, tal movimento de transferência de atribuições é acompanhada de medidas que parecem possibilitar uma margem considerável de controle sobre o trabalho docente, como a elaboração centralizada dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e a instituição do Sistema de Avaliação do Ensino Básico - SAEB.

As orientações, no que se refere à gestão da educação na América Latina, têm caminhado no sentido de adequar os sistemas de ensino dos países latino-americanos à realidade de uma economia mundial globalizada e às políticas neoliberais hegemônicas nos países centrais. A tendência atual aponta para um modelo de gestão flexível em todos os âmbitos do Estado, principalmente no que tange ao planejamento das políticas sociais. (OLIVEIRA, 1997: 90) Essas novas orientações transferem, para a esfera local - município, comunidade e escola - a gestão administrativa da escola. A tendência é que a escola se constitua em seu próprio núcleo de gestão administrativa, pedagógica e financeira.

Uma terceira característica, que associa-se à esta última, refere-se ao discurso da democratização da educação. Defende-se o envolvimento da sociedade na gestão da escola, participando de sua administração, pressionando e zelando pela qualidade do ensino oferecido. Por meio de um discurso da defesa da cidadania prega-se o “envolvimento da comunidade na melhoria das condições de funcionamento das escolas.” (MEC, 1997: 10)

A organização escolar é convocada a criar as condições para a governabilidade da democracia por meio da garantia da «participação da comunidade educacional no governo e

na administração», garantindo eficiência e transparência na sua gestão. Defende-se a necessidade de um «grande acordo nacional» que envolva igrejas, sindicatos, empresários, comunidade escolar como co-responsáveis pela educação. (OEI, 1996)

Por fim, há uma forte tendência a investir na sala de aula como locus prioritário e fundante da qualidade da educação. Temos presenciado, no âmbito do MEC, uma série de medidas que visam a melhorar o *ambiente de ensino*. Parte-se do pressuposto que a prática pedagógica é inapropriada e os insumos básicos para um ensino de qualidade não são favoráveis. Daí a necessidade de investimentos em livros didáticos, currículos e cursos de treinamento e aperfeiçoamento de professores. (MEC, 1997)

Estas tendências podem ser compreendidas, em grande parte, como diferentes estratégias das políticas sociais no âmbito do neoliberalismo. Segundo DRAIBE (1993) governos neoliberais têm implementado políticas de reestruturação dos programas sociais que se orientam pela *descentralização* como “modo de aumentar a eficiência e a eficácia do gasto”, pela *focalização*, isto é, “o direcionamento do gasto social a programas e a públicos-alvo específicos, seletivamente escolhidos pela sua maior necessidade e urgência” e, por fim, pela *privatização*, que, dentre várias formas, pode ser *implícita* (dada pelo desengajamento do Estado) ou *por atribuição* (a condução da demanda para o setor privado).

Ao mesmo tempo, muitas propostas que emergem nesse contexto colocam a educação como um campo de disputa entre diferentes modos de concebê-la, seja como um direito social, seja como um imperativo econômico. (SINGER, 1996) Pesa sobre a gestão da escola a possibilidade desta vincular-se a uma concepção democrática e participativa ou a uma concepção que orienta-se apenas por uma lógica eficientista. Para a escola noturna, a escolha entre uma dessas opções pode ser decisiva. Valorizar o ensino noturno significa caminhar rumo ao resgate de uma dívida social histórica para com um amplo setor da nossa sociedade, que acha-se impossibilitada de vivenciar plenamente um ambiente escolar humanamente rico.

2 – A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA NOTURNA NO BRASIL

À medida que vamos retomando o fio histórico da construção do sistema de ensino no Brasil e do lugar do ensino noturno em tal contexto, fica explícita a sua íntima relação com a demanda social pela Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A partir da década de 40 o Estado brasileiro é pressionado a atender às pressões sociais pela ampliação do acesso à educação para o aluno trabalhador. BEISEGEL (1997: 211) cita nessa época a Campanha Nacional de Educação de Adultos (1947), a qual “mediante a instalação do *maior número possível de classes noturnas* de ensino de adultos nas áreas rurais e urbanas de todo o território do País (...) pretendia, progressivamente, com o tempo, estender a educação primária à totalidade dos jovens e adultos ainda iletrados.”

Desde então, o noturno tem sido uma válvula de escape face às pressões sociais por educação. De acordo com ALMEIDA (1995: 22):

“...o poder público valeu-se da instalação de classes noturnas para a expansão do ensino secundário. Assim, ao oferecer o ensino noturno, o fez pensando em expandir a Escola diurna, sem considerar que esta última fora organizada para atender ao aluno com tempo e condições diferentes daquele do noturno.”

A EJA esteve sempre dependente, em várias experiências históricas no Brasil, da capacidade de organização da população, mediante a articulação dos movimentos sociais que pressionam o Estado para o fornecimento dessa modalidade de ensino.²

Com a ascensão dos movimentos sociais durante a década de 80, os sucessivos governos que se seguiram foram forçados a reconhecerem a EJA como um direito social. HADDAD & PIERRO (1994), após procederem à consolidação dos documentos mais representativos das políticas nacionais da EJA nos anos de 1985 a 1994, concluíram que, “no período analisado, a educação fundamental de jovens e adultos foi reconhecida como *direito e dever* do Estado, igualando-se à educação infantil.”

A Constituição Federal de 1988 garantiu a extensão do Ensino Fundamental enquanto uma obrigação do Estado e um direito subjetivo do cidadão, incluindo-se aquele que não teve acesso à educação na idade adequada. O artigo 208 é claro a esse respeito. Seja no inciso I em que se lê: “*ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria*”,³ seja no inciso VI que determina a “*oferta de ensino*

² BEISEGEL (1997) faz um amplo resgate das várias experiências de EJA no Brasil.

³ Tal inciso foi alterado pela Emenda Constitucional 14/96 (“ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua **oferta** gratuita, para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”), a qual, ao incluir o termo oferta, deixa margens a interpretações que desobrigam o Estado quanto a

noturno regular, adequado às condições do educando”. A simples fidelidade a este artigo implicaria grande avanços no âmbito da EJA e do ensino noturno. O espírito da lei é universalista, ao contrário da lógica excludente presente na condução das políticas econômicas e sociais no Brasil. Ao mesmo tempo, pelo que se pode inferir do inciso VI, o ensino noturno é que deve se adequar *às condições do educando*. Isso implica uma escola noturna em sintonia com as especificidades de seu público, portanto que deve ser repensada em torno de uma nova lógica.

Temos vivido, no Brasil, a situação de garantir nos textos legais importantes avanços democráticos para, no momento de sua regulamentação e aplicação, perdermos vários direitos. Recentemente há um crescente abandono governamental no que tange à EJA. Segundo BEISEGEL (1997: 242) “o envolvimento dos poderes públicos com a educação básica de jovens e adultos analfabetos apresenta-se bem menor do que já foi no passado, nas décadas de 1940 a 1980.”

De acordo com dados do MEC, 56% das matrículas no Ensino Médio no Brasil são no período noturno. (ANPED, 1997) Em 1995, do total de alunos aprovados no Ensino Médio regular no Brasil (3.634.660), 54,17% estavam no ensino noturno. Do total de matrículas no ano de 1996 no Ensino Médio, 54,3% têm mais de 17 anos, o que constitui um público que necessita conciliar o tempo escolar com o tempo de trabalho. (MEC, 1998) No entanto, o próprio Plano Nacional da Educação proposto pelo MEC torna-se discriminatório ao prever a ampliação das vagas do Ensino Médio apenas no diurno. ⁴

O tratamento residual dado à EJA pelas políticas educacionais parece inserir-se dentro do espírito de valorização de determinada clientela do sistema de ensino - aquela que está em situação correspondente ao fluxo “normal” das séries - o que tende a excluir a escola noturna, uma vez que grande parte do seu público está fora da faixa etária, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio. Parece haver uma tendência muito nítida em direcionar a maior parte dos recursos do Estado para o Ensino Fundamental e, de forma subjacente, para o ensino diurno. Uma vez que o noturno abriga um grande número de alunos jovens e adultos trabalhadores, que “já encontraram o seu lugar” no mercado de

proporcionar o Ensino Fundamental para jovens e adultos.

⁴ De acordo com a proposta número 15 do Plano Nacional de Educação - Proposta do Executivo ao Congresso Nacional, MEC, 1998: “Adotar medidas para ampliar a oferta diurna e manter a oferta do Ensino Médio noturno, de forma a garantir o atendimento aos alunos que trabalham.” (p. 39)

trabalho, por que perder tempo com esse período? Se a lógica do Estado, em um momento de crise fiscal, deve se guiar pela análise da relação custo-benefício, não haveria como dar ênfase aos setores menos prioritários como a EJA e o ensino noturno. Geralmente reservam-se ao ensino noturno medidas paliativas, de caráter compensatório, pequenos retoques num sistema de ensino discriminatório.

3 - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A GESTÃO DA ESCOLA NOTURNA EM BELO HORIZONTE

Buscando compreender as atuais tendências das políticas educacionais para o ensino noturno, gostaria de relatar algumas medidas implementadas recentemente na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte - RMBH e na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais que dizem respeito a este turno.

Em 1997, de um total de 169.346 alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio da RMBH, 43.211 alunos estavam no ensino noturno, o que representa 25,51%. Se considerarmos apenas o Ensino Médio, 65,26% (11.790) dos alunos estudam no período da noite.

A proposta para organização do ensino noturno na RMBH pretende consolidar as propostas político-pedagógicas da Escola Plural ⁵ implantadas desde 1996. Busca-se, com isso, garantir “o direito do jovem e do adulto à educação básica sem interrupção”, levando-se em consideração duas especificidades desse turno: “a heterogeneidade dos alunos provocada por uma enorme diversidade etária, de interesses, de escolarização, de tempo de afastamento da escola, de inserção social e cultural” e a “inadequação da estrutura escolar à realidade específica desses alunos e alunas, o que gera inúmeras formas de exclusão” (rigidez dos horários, tempos de aula fragmentados, grade curricular inadequada, etc.).

Desde 1996, vêm sendo promovidos pela Secretaria Municipal da Educação de Belo Horizonte – SMED-BH os Fóruns de EJA, que buscam, por meio da troca de experiências entre as escolas, construir “um referencial político-pedagógico expresso em vários projetos apresentados pelas escolas e sistematizar alguns aspectos básicos que poderão nortear a organização do ensino noturno”. (SMED-BH, 1998: 7)

São as seguintes as orientações quanto à organização do ensino noturno emanadas da SMED-BH:

1 – Ampliação do quadro de pessoal por meio da adoção do quantificador 1.5 professor/turma, ⁶ a fim de possibilitar o desenvolvimento de projetos pedagógicos,

⁵ A Escola Plural consiste em uma proposta político-pedagógica implantada na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte a partir de 1996, cujo eixo central é a substituição do sistema seriado de organização do Ensino Fundamental por um sistema de três ciclos de formação correspondendo a diferentes fases da formação dos alunos. Cf. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. *Escola Plural - Projeto Político-Pedagógico*. Belo Horizonte, 1996.

⁶ Cf. portaria 008/97 – SMED/SMAD-PBH.

melhores condições para o trabalho coletivo e um atendimento mais qualificado ao aluno. Até então, este dispositivo tem sido aplicado apenas no período diurno.

2 – Superação dos limites colocados pela organização escolar seriada, “buscando formas mais flexíveis de organização/distribuição dos alunos, tomando a concepção de ciclo de formação como referência no sentido de superar as freqüentes rupturas e fragmentações do sistema seriado”. Uma alternativa apresentada como bem sucedida em algumas experiências na RMBH é a enturmação por meio de *agrupamentos variáveis* (turmas que se compõem de acordo com a especificidade dos projetos tratados) em contraposição à organização por meio de turmas fixas. (SMED-BH, 1996)

3 - A elaboração de planos curriculares flexíveis e globalizadores, que levem em consideração conteúdos significativos para o aluno, sua inserção social, cultural e econômica. Tal preocupação com a seleção e organização adequada dos conteúdos e das práticas pedagógicas deve estar associada à uma nova visão a respeito da avaliação que seja processual, contínua e qualitativa, entendida como parte do processo formativo dos alunos.

4 – A flexibilização do tempo escolar tendo em vista a definição de uma nova carga horária ampliada de 720 horas/ano para 800 horas/anos pela nova LDB.⁷ Devido à dificuldade de tempo disponível para os alunos do curso noturno, a SMED-BH propôs três alternativas: uma carga horária de 4 horas e 20 minutos diária, a utilização dos sábados ou a flexibilização do trabalho escolar com o uso de projetos de trabalho perfazendo um máximo 200 horas/ano.

Ao que nos parece, a RMBH ainda carece de um projeto político-pedagógico específico para o ensino noturno que se apresente como uma política global, embora haja um esforço considerável no sentido de socializar experiências e discutir alternativas adequadas à sua realidade. De qualquer maneira, tratam-se ainda de experiências isoladas, não canalizadas em uma proposta unificada para todas as escolas e seus profissionais.

A Rede Estadual de Minas Gerais tinha, em 1997, 3.027.061 alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio. Desse total, 782.426 (25,84%) estudavam no período noturno. Considerando-se o Ensino Médio, 69,78% dos alunos (327.208) estavam nesse turno.

O conjunto de medidas, que afetam o ensino noturno no âmbito da SEE-MG, tem sua origem nas reformas iniciadas em 1991, por meio de um Plano de Ação cujas prioridades

⁷ Cf. Lei nº 9394/96, art. 24, inciso I.

eram: autonomia da escola, fortalecimento da direção escolar, capacitação de professores, avaliação do sistema estadual e integração com o município. Em 1994, é lançado o Programa ProQualidade - Projeto de Melhoria do Ensino Fundamental, que contou com investimentos negociados junto ao Banco Mundial. (SEE-MG, 1994)

O ProQualidade insere-se no panorama geral de várias reformas adotadas em diversos países que se coadunam com as diretrizes emanadas das Conferências de Nova Deli e da Tailândia, cuja preocupação central torna-se a eficiência e a qualidade do Ensino Fundamental. As políticas educacionais voltam-se em geral para a correção das disparidades entre série/idade ocasionadas pelos altos índices de evasão e repetência que caracterizam a maior parte da trajetória escolar dos alunos das escolas públicas. A correção do fluxo escolar torna-se a prioridade central, sob o argumento de que o problema nevrálgico dos sistemas públicos de ensino tem sido o excessivo tempo de permanência dos alunos na escola em relação ao número de séries cursadas. (CASTRO & FLETCHER, 1986)

No bojo dessas reformas, durante o ano de 1997 e início de 1998, algumas medidas que afetam sobremaneira o ensino noturno na Rede Estadual têm sido tomadas.

No que tange ao Ensino Médio, a Secretaria de Estado da Educação - SEE-MG adotou o sistema de *nucleação*, que passa a reunir em algumas escolas as classes de Ensino Médio da Rede Estadual (Resolução 8085/97). A implantação da nucleação vem acompanhada de algumas regras que submetem a ampliação do número de vagas no Ensino Médio à expansão e ao desempenho do Ensino Fundamental no âmbito de cada município. A prioridade para a matrícula na primeira série do Ensino Médio passa a ser para aqueles alunos recém-saídos do Ensino Fundamental. Os alunos excedentes devem ser encaminhados ao Centro de Estudos Supletivos - CESU ou ao Programa Telessala.

Com o intuito de corrigir o fluxo escolar no Ensino Médio, a SEE-MG instituiu o sistema de *progressão parcial dos estudos*. Por meio da adoção de *estudos suplementares* - aulas e orientação individual - os alunos poderão prosseguir nas séries subseqüentes ainda que reprovados em até três disciplinas. (Resolução 8140/97)

A progressão parcial no Ensino Médio tem o seu correspondente, no Ensino Fundamental da Rede Estadual, no *regime de progressão continuada* instituído com a Resolução 8086/97. Respaldada no art. 32 da LDB 9394/96, a resolução determina a implantação do

sistema de dois ciclos, sendo o primeiro correspondente às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e o segundo às quatro séries finais. Por meio da adoção de diferentes formas de recuperação da aprendizagem, no decorrer dos períodos e ao final de cada ciclo, espera-se eliminar a retenção dos alunos.

De acordo com dados da SEE-MG, há 151.130 crianças de 7 a 14 anos fora da escola em Minas Gerais. Ao mesmo tempo, há um total de 613.436 matrículas excedentes (17,69%) do total de vagas da rede estadual de ensino de MG. Assim, “o inchaço do ensino fundamental decorre, portanto, basicamente, do elevado índice de distorção série/idade”. (SEE, 1997) Em Minas Gerais, 753 mil (27%) crianças na faixa de 7 a 14 anos apresentam distorção de mais de dois anos. A solução para tal crise dos sistema público de ensino estaria no rompimento com a retenção dos alunos, o que permitiria corrigir o fluxo escolar. Com base em tal diagnóstico e ancorado tanto na legislação em vigor, que permite a instituição de dispositivos de aceleração da aprendizagem (LDB 9394/96, art. 24, inciso V, alínea b), como também em outras experiências educacionais no Brasil e no exterior,⁸ a SEE-MG instituiu o Programa de Aceleração da Aprendizagem no Ensino Fundamental da rede estadual. De acordo como a SEE-MG (1997: 10):

“O programa propõe uma intervenção numa determinada realidade, caracterizada por alunos defasados, com repetências sucessivas, com história de fracassos acumulados, autoconceito fragilizado e um sistema escolar com professores, abordagens e materiais inadequados para esses alunos.”

A idéia básica do conceito de aceleração é a de que “alunos defasados, mas maduros, podem recuperar o tempo perdido de forma mais rápida” desde que contem com uma proposta pedagógica adequada, com professores preparados e com a adesão da escola, pais e profissionais da educação.

⁸ Uma experiência conhecida e difundida no Brasil pelo MEC é o Programa Escolas Aceleradas do Prof. Henry M. Levin, da Universidade de Stanford-EUA, iniciado em 1987, em duas escolas-piloto em São Francisco, EUA. Até 1992, expandiu-se para 25 estados, atingindo um total de 300 escolas. O projeto volta-se para escolas que atendem a “estudantes em risco” - com fraco desempenho escolar, em situação de defasagem série/idade e marginalidade econômico-social. Consiste numa intervenção organizacional na escola, por meio da adoção de pedagogias renovadas, de um currículo significativo e interessante para os alunos e no envolvimento de pais, alunos e professores na condução da escola. Pretende superar a idéia da facilitação da aprendizagem para os alunos marginalizados, utilizando uma pedagogia que permita ao aluno acelerar seus estudos e recuperar um estágio de escolarização adequado à sua idade, recuperando a sua auto-estima. (INEP/MEC, 1992) No Brasil, uma experiência-piloto de aceleração da aprendizagem foi realizada durante o ano de 1995 em quatro estados da federação, sob a condução de técnicos da SEE-MG, do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais - CEPENMG e do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília., com apoio do MEC. Além disso, a SEE-MG realizou a experiência em mais dois municípios mineiros com apoio do Instituto Ayrton Senna, dentro do programa Acelera Brasil. (SEE-MG, 1997)

Em 1997 o Programa esteve restrito a 12 municípios da Região Metropolitana de BH, envolvendo um número de 160 classes distribuídas em 54 escolas. Para 1998 a previsão é expandi-lo para 100 municípios, envolvendo 1.000 escolas, 3.000 classes, 75.000 alunos. Entre os resultados esperados estão a correção do fluxo escolar, o que resultará em uma ampliação do número de vagas e na economia dos recursos financeiros. Segundo a SEE-MG o Programa irá economizar em dois anos um total de US\$ 110 milhões para um investimento de US\$ 10 milhões.

A SEE-MG está implantando o Programa de Aceleração da Aprendizagem no Ensino Fundamental da Rede Estadual de MG por meio dos Projetos Acertando o Passo. (Resolução 8287/98) e Travessia (Resolução 9298/98). O Projeto Acertando o Passo consiste na redução do segundo ciclo do Ensino Fundamental para um ciclo de 2 anos, divididos em 4 períodos de 100 dias e no regime de progressão continuada de estudos. A idade mínima é de 14 anos para o 1º e 2º Períodos e 15 anos para o 3º e 4º Períodos. Propõe ainda a adoção de um currículo enxuto compreendendo as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia. O Projeto Travessia é o equivalente para o primeiro ciclo, destinando-se aos alunos do Ensino Fundamental noturno, fora da faixa etária, abrangendo, em Belo Horizonte, um total de 29 escolas.

Segundo a SEE-MG, 58% dos alunos do Ensino Fundamental de Minas Gerais estão fora da sua faixa etária, fruto de reprovações constantes que o sistema seriado ocasiona. Uma vez que grande parte desse contingente de alunos se encontra no ensino noturno, a estratégia adotada pelos professores e escolas tem sido a facilitação e o barateamento do ensino oferecido nesse turno, o que acaba penalizando e estigmatizando esse aluno. Assim, a SEE-MG pretende, por meio de tais projetos a adoção da aceleração da aprendizagem no Ensino Fundamental noturno, elevar a auto-estima dos alunos e corrigir o fluxo escolar.

IV – GESTÃO DA ESCOLA NOTURNA: ENTRE O “FAZ DE CONTA” E A QUALIDADE SOCIAL

A escola noturna possui uma série características próprias que demandariam repensá-la de acordo com as suas especificidades. Primeiramente, o fato de estar associada ao adulto, geralmente inserido no mercado de trabalho. Em segundo lugar, o escola noturna surge como uma resposta à expansão do sistema de ensino sem que as condições adequadas ao

seu funcionamento sejam criadas, o que desencadeia vários problemas como a sua precariedade de funcionamento. Por fim, nos últimos anos a inserção de alunos cada vez mais jovens e de desempregados na escola noturna tem aumentado, fruto da exclusão social a que estão sendo submetidos, tornando-a mais complexa. (ALMEIDA, 1995) Isto tudo tem contribuído para a estigmatização dos seus alunos e profissionais.

Os alunos do curso noturno chegam à escola com uma cultura e valores forjados na sua experiência de vida, na sua trajetória como pessoa. (DAYREL, 1996) À gestão da escola noturna coloca-se o desafio de construir um modelo de atendimento a um público peculiar, com uma identidade e especificidades que não devem ser negadas, de pensar uma estrutura de organização e funcionamento flexível, aberto à diversidade social, cultural e econômica de quem chega ao noturno.

Ao (re)pensarmos a Escola no período da noite, temos muito a aprender com as experiências desenvolvidas por diferentes atores sociais engajados na formação do público alvo desse turno. No vácuo deixado pela ausência do Estado nos últimos anos no que tange à EJA, os movimentos sociais e a sociedade civil como um todo - sindicatos, igrejas, ONGs - têm ocupado um lugar de fundamental importância, o que pode trazer novas luzes para um sistema de ensino que, secularmente, se caracteriza pela exclusão e seletividade. Os grupos que atuam na formação de jovens e adultos - nos movimentos sociais, nas universidades, no próprio ensino regular - têm experiências riquíssimas do ponto de vista político-pedagógico, as quais não devemos desconsiderar. Algumas administrações municipais demonstram uma preocupação de resgatá-las, com a finalidade de dar uma nova qualidade à EJA. (CEDI, 1990)

A meu ver, há contribuições das quais podemos nos apropriar que encontram-se naquelas experiências que vão além dos modelos oficiais de organização da escola. Experiências muitas vezes localizadas e dispersas, mas nem por isso menos ricas em alternativas metodológicas, administrativas e organizativas que levem em conta a realidade específica e a experiência sócio-cultural do aluno trabalhador. Esse parece ser um ponto bastante positivo na política educacional da SMED-BH ao incentivar experiências alternativas de organização do ensino no período da noite. (SMED-BH, 1996)

Um problema recorrente nos cursos noturnos é a inadequação entre o tempo escolar e o cotidiano dos seus alunos, caracterizando um sistema em que o aluno é permanentemente

excluído do sistema de ensino por meio da evasão e das repetências seguidas. (HADDAD: 1991) Como a escola não se adapta ao tempo e ao cotidiano dos alunos trabalhadores, os alunos desistem e, devido a isso, terminam sendo culpabilizados e estigmatizados como alunos “sem interesse”, “agressivos”, “marginais”, etc. Como nos lembram HADDAD e PIERRO (1994: 12):

“...a escola terá que redimensionar o seu atendimento, encontrando modos que, sem renunciar à sua função precípua de preservação, transmissão e produção do conhecimento, possam efetivamente ir ao encontro dos limites impostos pelas condições concretas de vida da população trabalhadora.”

Medidas concretas podem ser tomadas com o objetivo de liberar o tempo dos alunos do curso noturno - sejam as negociadas localmente com empresários e sindicatos de empregadores, sejam aquelas incorporadas na lei por governos e parlamentares para adequar o tempo da escola ao tempo do aluno.

O ensino noturno se pauta pela aplicação dos mesmos programas, livros/materiais didáticos e métodos do ensino diurno, acompanhados da mesma estrutura de funcionamento e gestão - horários, espaços, etc. A estratégia utilizada pelos professores, dado à inadequação entre as realidades, tem sido a facilitação, o jogo do faz de conta pedagógico, seja por paternalismo, seja por falta de compromisso. É preciso problematizar o que, como, para que, em que condições ensinar, tendo em vista a especificidade sócio-cultural e as condições concretas de vida de quem chega à escola noturna.

Assim, um grande desafio coloca-se no âmbito da formação de professores. Estes são formados para o ensino regular diurno. Ao noturno sobram os substitutos e contratados ou aqueles professores que vêm completar o terceiro turno de trabalho, caracterizando uma realidade de pauperização e desqualificação destes docente. Qual a possibilidade desses professores assumirem responsabilmente novas propostas pedagógicas? É possível melhorar a qualidade do ensino noturno com professores provisórios, aviltados em suas condições de trabalho e vida? Sem uma política de profissionalização dos educadores da escola noturna – plano de carreira, formação específica, ampliação do número de docentes, etc. – não há como proporcionar um ensino de qualidade na escola noturna. As grandes reformas tornam-se um engodo quando as condições materiais, para que as propostas sejam efetivadas, não são fornecidas. O ensino noturno possui peculiaridades que exigem tempo

para formação, momentos de reuniões pedagógicas, programas de aperfeiçoamento, trabalho coletivo, etc.

A verdade é que jovens e adultos trabalhadores demandam o ensino noturno e passam a exigí-lo enquanto direito. Chegam à escola com um “algo mais”, que não é apenas o desejo imediato de obter um diploma ou a possibilidade de ascensão profissional e social. Precisamos de profissionais que tenham a sensibilidade, e condições práticas, de responderem a esses anseios nem sempre explícitos.

A idéia de que a ampliação da carga horária irá solucionar os entraves educacionais parece ser uma posição ingênua. O grande problema das nossas escolas não é a quantidade de escolarização, mas a qualidade do tempo que se passa na escola. O tempo escolar não tem sido rico o suficiente do ponto de vista da formação humana, tanto para os alunos, como para os professores.

Talvez seja um pouco prematura uma avaliação dos Programas de Aceleração da Aprendizagem no âmbito da SEE-MG. No entanto, o contato inicial com as escolas onde os Projetos foram implementados revela uma série de problemas quanto à aplicação das propostas - insegurança entre os professores, adaptações questionáveis, falta de condições para o trabalho coletivo, etc. Há grandes possibilidades desses projetos transformarem-se em estratégias de aligeiramento do ensino, uma forma encontrada para desafogar rapidamente o sistema de ensino e torná-lo menos oneroso, equilibrando as contas do Estado. Embora ancorada em um discurso pedagogicamente renovado, a SEE-MG pode estar se guiando apenas pela ansiedade da correção do fluxo escolar, por meio da facilitação e da negação aos alunos jovens e adultos do acesso a um ensino de qualidade.

Mesmo no bojo da proposta de organização por ciclos da SEE-MG não há, me parece, uma razão consistente, do ponto de vista das teorias da aprendizagem, para a sua estruturação em quatro anos (dois, no caso dos projetos relatados). A progressão continuada dentro dos ciclos fica assim sujeita a se inviabilizar como uma alternativa coerente de formação global dos sujeitos da aprendizagem.

Da mesma forma, as razões para a nucleação parecem mais administrativas que pedagógicas, constituindo uma forma de racionalizar custos sem, contudo, implicar na construção de projetos pedagógicos próprios às especificidades de cada escola. No caso do

noturno, a nucleação tem o agravante de distanciar a escola do local de trabalho e de residência dos seus estudantes.

Retomo aqui o título que dei a este texto. Trata-se da apropriação de um artigo de Lisete Arelaro, publicado em 1986, no qual a autora discorre sobre como o ensino básico no Brasil tem sido historicamente construído como um instrumento de exclusão social por meio de uma estrutura educacional e de uma cultura escolar segregadoras. (ARELARO, 1986) É a superação dessa condição que torna-se um *desafio político* para os educadores, mesmo que atualmente possa parecer *démoder* falar em engajamento social, trabalho coletivo, utopia, etc.

Necessitamos que a escola noturna deixe de ser um espaço de sonegação à população de uma educação de qualidade, *socialmente qualificada*, isto é, vista como um direito social. Sem dúvida, grande parte desta tarefa está nas mãos do Estado e a sua concretização depende das pressões que se possam exercer sobre ele. Mas depende também da atuação política dos profissionais da educação, na busca cotidiana por transformar a escola que temos, por desconstruir a estrutura escolar dos tempos e espaços excludentes, por forjar uma escola noturna que queremos permeável à vida do aluno trabalhador. Qual a qualidade da escola noturna que queremos? Esta resume-se a um balanço positivo entre taxas de matrículas e conclusões de curso? Uma concepção progressista do ensino noturno deve almejar a que os alunos encontrem na escola um espaço de formação ética, cultural e social que lhes garanta o acesso aos direitos básicos de uma sociedade democrática moderna.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho. “Curso noturno: uma abordagem histórica.” In: TOZZI, Devanil A. (Coord.) *Ensino no período noturno: contradições e alternativas*. São Paulo: FDE, 1995.
- ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Parecer da ANPED sobre a proposta elaborada pelo MEC para o PNE*. São Paulo, dez. 1997.
- ARELARO, Lisete. A extensão do ensino básico no Brasil: ainda um desafio político. *Em Aberto*. Brasília, ano 7, n. 39, jul./set. 1988.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. “A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil”. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.) *A gestão democrática da educação. Desafios contemporâneos*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993.
- _____. *Plano Nacional da Educação. Proposta do Executivo ao Congresso Nacional*. Brasília, MEC/INEP, 1998.
- _____. “Lei nº 9.394 de 20.12.96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Brasília, *Diário Oficial da União*, 23.12.96.
- _____. “Lei nº 9.424 de 24.12.96. Dispões sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério”. Brasília, *Diário Oficial da União*, dez. 96.
- CASTRO, Cláudio M. e FLETCHER, Philip R. Os mitos, estratégias e as prioridades para o ensino do 1º grau. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, n. 1, p. 35 a 42, jan./jun. 1986.
- CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO - CEDI. *Educação de jovens e adultos. Subsídios para elaboração de políticas municipais*. São Paulo: CEDI; Fórum de Políticas Municipais de Educação de Jovens e Adultos, 1990.
- DAYRELL, Juarez. (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo. *Dossiê Liberalismo/Neoliberalismo.Revista da USP*, n. 17, 1993.
- FONSECA, Marília. “O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira.” In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.) *A gestão democrática da educação. Desafios contemporâneos*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria Clara. *Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Consolidação de documentos 1985/1994*. São Paulo, agosto 1994. (mimeo)
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO - MEC. *Plano Nacional de Educação. Proposta do Executivo ao Congresso Nacional*. Brasília, 1998.
- LEÃO, Geraldo M. P. *Trabalho, Educação e Subjetividade: a vivência da modernização em uma agência bancária*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 1996. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- _____. “A Universidade, a vida, o trabalho...e a qualidade na Educação.” *Cadernos do CEAS*, Salvador, n. 167, p. 83 a 93, jan./fev. 1997.
- LORIERI, Marcos Antônio. “Autonomia escolar e o curso noturno: a construção do projeto coletivo.” In: TOZZI, Devanil A. (Coord.) *Ensino no período noturno: contradições e alternativas*. São Paulo: FDE, 1995.
- MARTINS, Angela Maria; FRANCO, Maria Laura P. B. «Do contexto ao texto: questões para discussão.» *Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educacionales: documento de trabajo provisional*. Chile, 1996, p. 149-165.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. “*A política educacional de Minas Gerais. Prioridades, compromissos, ações*.” Belo Horizonte, março de 1994.

- _____. *Ciclos de Formação Básica. Implantação do Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental. Características, fundamentos, estratégias.* Belo Horizonte, 1997.
- _____. *Plano de Implementação. Projeto ProQualidade.* Belo Horizonte, mar. 1994. (mimeo)
- _____. *Resolução 8085/97.* Dispõe sobre a expansão de oferta de vagas no Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino para o ano de 1998. DIÁRIO OFICIAL DE MINAS GERAIS, 14/11/97.
- _____. *Resolução 8086/97.* Institui na Rede Estadual de Ensino o regime de progressão continuada no Ensino Fundamental. DIÁRIO OFICIAL DE MINAS GERAIS, 18/11/97.
- _____. *Resolução 8140/97.* Dispõe sobre a implantação da progressão parcial com estudos suplementares nas Escolas Estaduais de Ensino Médio. DIÁRIO OFICIAL DE MINAS GERAIS, 20/12/97.
- _____. *Resolução 8287/98.* Institui o Projeto Acertando o Passo, implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, destinada a alunos do 2º Ciclo do Ensino Fundamental, noturno, fora da faixa etária, em escolas da Rede Estadual de Ensino. DIÁRIO OFICIAL DE MINAS GERAIS, 13/02/98.
- _____. *Resolução 9298/98.* Institui o Projeto Travessia, implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, destinada a alunos do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, noturno, fora da faixa etária, em escolas da Rede Estadual de Ensino. DIÁRIO OFICIAL DE MINAS GERAIS, 13/02/98.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Plano Decenal de Educação para Todos.* Brasília: MEC, 1994.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. “Educação e planejamento: a escola como núcleo de gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.) *A gestão democrática da educação. Desafios contemporâneos.* Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA - OEI. *Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educacionales: documento de trabajo provisional.* Chile, 1996.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE - SMED/BH. *Educação de Jovens e Adultos: relatos de uma nova prática.* Belo Horizonte, dez. 1996.
- _____. *Educação Básica de Jovens e Adultos. Algumas orientações para a organização escolar em 1998.* Belo Horizonte, jan. 1998.
- SILVA, Rose Neubauer da & NOGUEIRA, Madza Julita. *A escola pública e o desafio do curso noturno.* São Paulo: Ed. Cortez, 1986.
- SINGER, Paul. “Poder, política e educação”. *Revista Brasileira de Educação.* São Paulo, ANPED, n. 1, jan./abr. 1996.
- TOMMASI, Lívía de. “Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação.” In: TOMMASI, Lívía de; WARDE, Míriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais.* SP: Cortez, 1996.

