

Volume

2

ISSN 0104-6551

Série Documental

RELATOS DE PESQUISA

2ª Edição

6

Ação Cultural e Educacional da Biblioteca  
no Âmbito da Escola de 1º Grau

7

Metodologia da Alfabetização de Adultos:  
um balanço da produção do conhecimento

8

O Visitante Inoportuno: o estudo da escola  
num grupo tribal

9

Do Discurso da Greve à Ação do Nepe:  
uma forma diferente de fazer/conceber  
a universidade

10

Efeitos da Simulação Computadorizada  
no Ensino da Atividade de Visita Domiciliar

11

A Prática Cotidiana dos Profissionais  
da Educação em Escolas Públicas: a difícil  
relação teoria-prática

12

Municipalização do Ensino: discurso oficial  
e condições concretas de implantação

13

Avaliação das Experiências de Educação  
de Jovens/Adultos de Santa Catarina

14

O Perfil Sociocultural de Alguns  
Trabalhadores do Ensino de 2º Grau  
Mediante seu Cotidiano

15

Descentralização, Política Municipal  
de Educação e Participação no Município  
de São Paulo

16

A Realidade da Preparação para o Trabalho  
na 2ª Região Escolar São Leopoldo (RS)

17

Qualidade de Ensino:  
velho tema, novo enfoque

INEP

188888888888  
388888888888

# O Perfil Sociocultural de Alguns Trabalhadores do Ensino Noturno de 2º Grau mediante seu Cotidiano\*

Dagmar Maria Leopoldi Zibas (Coordenadora)

## RESUMO

*A pesquisa focalizou estudantes de 2º grau noturno de uma escola estadual localizada na Grande São Paulo. Por meio de entrevistas, questionário e observações do cotidiano escolar, levantou a origem social do grupo, suas experiências e expectativas quanto à escola e ao trabalho, suas condições de emprego, atuação na vida social e suas representações quanto à sociedade mais ampla e ao contexto imediato em que vive. A direção da escola, os professores e os pais foram também entrevistados, traçando-se um quadro das características e da interação desses agentes entre si e com os estudantes. O estudo afirma que há possibilidade de construção de oportunidades educativas mais adequadas às necessidades dos jovens alunos-trabalhadores e, através do depoimento de diversos interlocutores, recupera a memória do Projeto Noturno (projeto implementado pela Secretaria da Educação há alguns anos e logo abandonado), concluindo Ter sido ele uma experiência muito produtiva que deveria ser reavaliada e atualizada para possível reintrodução na rede.*

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que a expansão dos cursos noturnos de 2º grau, principalmente na década de 70 e início dos anos 80, atendendo de maneira extremamente precária a uma clientela que, em maioria, estuda e trabalha, modificou profundamente o perfil do ensino secundário, desafiando estudiosos da área no sentido de fornecerem subsídios sólidos para a definição da função social desse tipo de curso, bem como para sua

adequação às necessidades e expectativas de seus alunos os jovens trabalhadores.

Na verdade, os cursos noturnos tornam-se catalisadores de uma contradição social básica, pois, abrigando trabalhadores que não tiveram oportunidades educacionais adequadas para a competição no mercado, podem acabar se constituindo uma última chance desses jovens enfrentarem, um pouco melhor equipados, o processo de exploração do trabalho. Como diz Sposito (1988), “o curso noturno é produto da desigualdade e, ao mesmo tempo, contém uma possibilidade de sua negação”.

A essa característica contraditória acrescenta-se mais um elemento complicador quando se pensa a relação entre escola e trabalho que, segundo muitos analistas, deve ser a pedra-de-toque do 2º grau. As questões que se colocam são: como tratar dessa relação em cursos que já abrigam trabalhadores, não só jovens empregados em setor de comércio e serviços, mas também operários, autônomos e subempregados? A esses alunos, uma educação básica seria mais indicada ou seria necessário ampliar a profissionalização específica?

Os estudiosos, mesmo aqueles que consideram que o trabalho deve ser o princípio organizador do currículo desses cursos, divergem entre si, havendo na base da controvérsia uma dificuldade de se definir o que seria o trabalho, trazido para dentro da escola. Seria o processo de trabalho em si ou a análise das relações que constituem o trabalho assalariado em geral e dos alunos em particular ou, ainda, o estudo da estrutura técnica e científica de diversas áreas do conhecimento que informam o processo de trabalho?

\* Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa, n. 14, novembro de 1993, como artigo-síntese, exigência do contrato de financiamento de pesquisa nº 33/89, firmado entre o Inep e a Fundação Carlos Chagas, cuja conclusão se deu em maio de 1991.

Dentre os modelos delineados, a tese da escola unitária ganhou relevância, constituindo, por exemplo, a contribuição da Ande (1989) para a nova LDB. Segundo aquela entidade, o ensino médio, parte integrante da educação básica, teria duas modalidades: a regular e a profissionalizante para o magistério, não estando previstos quaisquer outros cursos técnicos ou profissionalizantes para o 2º grau. A integração escola-trabalho é enfatizada pela prescrição de que o ensino médio deve Ter por objetivo, entre outros, o de possibilitar “a compreensão teórica e prática dos fundamentos políticos e científicos do trabalho”. Essa proposta veio, assim, claramente calcada nos princípios da escola única e da politécnica, princípios que já foram muito debatidos (por exemplo: Kuenzer, 1988; Frigotto, 1989; Franco, 1988), mas a respeito dos quais ainda há muita controvérsia.

De todo modo, sabe-se que a escola unitária e politécnica exige dos professores não só uma ampla formação técnico-científica, como um compromisso político muito nítido. A perplexidade dos educadores diante dessa exigência é compreensível, em vista do precário estágio atual do desenvolvimento social do País, que se reflete, inapelavelmente, na formação docente. Como trabalhar a politécnica no sistema escolar como um todo? Seria válido procurar nortear as políticas educacionais para essa “utopia”, esperando que os embates no campo econômico e social fossem aos poucos fortalecendo a semente lançada? Essas parecem ser questões em aberto.

As dificuldades dos estudiosos para obtenção de um consenso mínimo quanto à definição de diretrizes técnicas e políticas para a escola média têm como agravantes os lamentáveis números referentes à cobertura e ao rendimento desse nível de ensino.

O Relatório do Banco Mundial (apud Singer, 1990) destaca que a estagnação detectada, no final dos anos 80, quanto à expansão de matrículas no 2º grau (crescimento de 2% ao ano, o que praticamente apenas empata com o aumento populacional), autoriza a sombria projeção de que somente no ano 2015 o País alcançaria a taxa de 50% dos adolescentes de 15 a 19 anos inscritos no ensino secundário. O mesmo relatório informa que, em

1986, esse índice já era de 70% no Chile e de 95% na Coréia.

Por outro lado, é por demais sabido que o pequeno contingente de jovens que chega à escola média é ainda submetido a um amplo processo de exclusão. Em São Paulo, os registros mostram que, nos cursos noturnos de 2º grau, que recebem o maior número de matrículas, há cerca de 40% de evasão na 1ª série, 28% na 2ª e 12% na 3ª (Secretaria de Educação/SP, 1986).

As investigações que pretendem fornecer subsídios para a definição da função social do 2º grau e para a abertura de possibilidades para sua democratização e eficiência têm no estudo da interação “trabalhador/curso noturno” uma fonte fecunda para a montagem de um painel atualizado das necessidades e expectativas dos alunos das classes populares, das características do intercâmbio entre a cultura da escola e a cultura do jovem trabalhador e das características do corpo docente e de suas reações à adaptação ou não-adaptação do estudante às exigências da instituição de ensino. No entanto, tal estudo só terá significado se os dados levantados forem interpretados via mediações estruturais e conjunturais mais amplas. Ou seja, é somente procurando ter como contraponto a complexidade das determinações fundamentais do processo social que o delineamento da dinâmica do cotidiano escolar poderá suscitar o esboço de alternativas fecundas para a definição de políticas para o 2º grau.

A pesquisa que embasou o presente artigo estruturou-se em torno desse amplo objetivo, delineando-se como “estudo de caso” e concentrando-se em uma escola estadual localizada em município essencialmente industrial da Grande São Paulo.

Além de focalizar o trabalhador-estudante do curso noturno de 2º grau (por meio do registro de suas trocas cotidianas intelectuais e afetivas com colegas, com os diversos agentes educativos e com o currículo, através da explicitação de suas representações sobre a escola, o trabalho e a vida social em geral e, ainda, via coleta de dados referentes à sua origem social e trajetórias escolar e profissional), a investigação procurou também agregar informações que dessem conta de como professores e administração vêem os estudantes, suas famílias e a interação dos mesmos com o

currículo, o que pensam sobre a função social da escola, qual é seu projeto pedagógico, como compreendem e avaliam a aprendizagem e sua relação com o trabalho dos jovens, quais são as relações que estabelecem entre si, com os alunos, suas famílias e o meio social imediato e qual é sua postura diante do ordenamento político e social da vida brasileira.

Os procedimentos privilegiados durante os três meses que a equipe freqüentou a escola foram: observação e registro do cotidiano; consulta a documentos; entrevistas com alunos, professores, pais e administradores; e aplicação de questionário aos estudantes.

A grande quantidade de informações assim obtidas já foram analisadas. Todavia, neste texto, julgamos possível limitar a discussão aos dados levantados junto aos professores, uma vez que, segundo nossa avaliação, o registro de algumas contradições da atuação do corpo docente permitiu o mapeamento de condições específicas que, mesmo no sistema precário do ensino noturno, indicam a possibilidade de oportunidades educativas mais adequadas aos interesses dos trabalhadores.

Foram entrevistados todos os docentes do 2º grau noturno (seis mulheres e cinco homens, com idade média de 32 anos). Alguns professores aceitaram de bom grado que a equipe de pesquisa assistisse suas aulas. O cotidiano da atuação dos mestres fora das salas de aula em intervalos, recreio, reuniões também foi observado e, com o conhecimento de todos, considerado material de estudo.

Antes, porém, de nos determos na análise das características das representações sociais do corpo docente, convém registrar que, conforme dados da pesquisa, a clientela sob a responsabilidade desses professores era constituída essencialmente de trabalhadores semiqualeificados, inseridos no setor industrial (38%) e de serviços (40%), filhos de famílias de baixa renda e, na maior parte dos casos (56,7%), com idades variando entre 16 e 19 anos.

Ainda, parece conveniente tentar, inicialmente, contextualizar o discurso dos professores, com breve descrição do cotidiano escolar, de modo a ter um esboço da trama organizacional e do clima psicossocial onde o registro foi feito.

## CONTEXTUANDO O DISCURSO DOCENTE: A ELOQUÊNCIA DOS PEQUENOS FATOS

### Plantão na sala da Diretoria em noite

#### de “tranqüila rotina”

a) 19h40 – O portão fechado e os professores nas classes. No entanto, no pátio ainda se vêem grupos de alunos conversando. O motivo é o de sempre: falta de professores. Não se trata de falta eventual, mas de lacuna no quadro, em vista da não existência de docentes contratados para algumas disciplinas. O 2º grau, por exemplo, está sem professor de Português desde março (estamos em meados de abril). Mas hoje visita a diretoria um jovem que se inscreveu para dar essas aulas. Veio Conhecer a escola. Em conversa informal, menciona que trabalha o dia todo como fiscal de ônibus da CMTC, em São Paulo. É formado em Direito. No dia seguinte, já começará a dar aulas. Não lhe é pedido qualquer plano ou programa. Diz que nunca deu aulas para o 2º grau. O que lhe aconselhariam? Nada, a não ser que talvez possa trocar algumas idéias com a professora de Português do ginásio, embora essa também seja novata e tenha apenas diploma de 2º grau (Magistério).

b) Um grupo de alunos da 6ª série traz a seguinte questão: “Por que d. Mafalda não vem dar aula agora para nós? Conforme o horário, sua aula deveria ser agora conosco, mas ela acabou de entrar na sala do 2º Colegial”. Explicação não dada aos alunos:

– A 6ª série é terrível. Só tem “marginais”. Alguns professores, sempre que podem, escapam daquele inferno. Quando há aula vaga no 2º grau, preferem ir para essas classes, mesmo que não seja seu dia com tais turmas, consideradas as mais fáceis e tranqüilas da escola.

c) Um professor vem com a proposta: “Vou adiantar a aula da 8ª série, dobrando com o 1º Colegial, tudo bem?” O que significa “adiantar aula”? Significa que o professor dá, “concomitantemente”, aulas em duas turmas diferentes. Isso acontece quando uma classe tem, por qualquer motivo, um horário vazio e o professor que deveria dar a aula seguinte

“adianta” tal aula, passando algumas atividades para essa turma, enquanto, ao mesmo tempo, segue com a aula programada em seu horário. Assim, todos conseguem ir mais cedo para casa. É consenso na escola de que esse sistema é muito vantajoso, porque os estudantes não ficam ociosos e o professor economiza seu tempo. Com o quadro docente desfalcado, tanto no 1º como no 2º grau, todos os dias, neste mês de abril, há possibilidade de muitas “aulas adiantadas”.

- d) O Antonio, à porta da sala, pede licença para se despedir. Está deixando a escola. Solteiro, 20 anos, cursando a 6ª série, trabalha em oficina de consertos de automóveis. O que aconteceu? Brigou “feio” com o colega na semana passada. Em vista disso, foi “convidado” a pedir transferência. “Já arrumou vaga em outra escola?” “Ainda não”. “Cuidado, pode perder o ano”. “Não faz mal, venho à escola só para ver as meninas. Se não venho, o que faço à noite? Meu pai briga comigo em casa. Ficar no bar é muito perigoso nesta cidade. Aqui é mais divertido”. Antonio toma cafezinho e se despede com visível tristeza. Comentários após sua saída: “Não é mau rapaz, mas muito ‘visado’ por ser ‘maconheiro’. Não tem condições de assistir aulas; está sempre ‘chapado’. Além do mais, dizem que é um ‘daqueles’ [jurado de morte]”.
- e) 22h – O inspetor de alunos está apagando as luzes e fechando a escola. Não há a última aula: foram feitos arranjos para isso, os professores saem em grupos, todos de carro próprio ou de carona, pois tomar ônibus a essa hora é tornar-se, provavelmente, vítima de assalto. O funcionário recomenda aos alunos retardatários: “Saíam em grupos de três ou quatro. Andar sozinho a esta hora é suicídio”.

### **Outras noites não-tranqüilas**

- a) Excepcionalmente a diretora está presente nesta noite, porque vai presidir a reunião do Conselho da Escola. De repente, muitos gritos e um tiro no pátio. A diretora continua falando como se não tivesse ouvido nada. É interrompida pela interlocutora. “O que estaria acontecendo?” A responsável pela escola não se levanta para se informar. Diz ser apenas o guarda tentando impor disciplina. Realmente, daí a pouco surge alguém

com a explicação. O policial, que é o guarda da escola, deu um tiro para o alto com a intenção de expulsar alguns desconhecidos que entraram no pátio, insistindo em conversar com uma aluna.

- b) Em maio, o clima da escola era de alta tensão. A chacina de sete jovens – alguns deles alunos de uma escola vizinha comove e aterroriza a comunidade. Os boatos são incessantes: estudantes desta escola também estariam ameaçados. O corpo docente e a administração estão duplamente temerosos. Professores de outra escola receberam telefonemas ameaçadores. Um carro, ocupado por grupo suspeito, está sempre rondando o prédio. O pátio tem estado estranhamente silencioso. Todos parecem falar pouco e mais baixo. Os comentários são à boca pequena: não se pode confiar nem na polícia, que estaria envolvida nos crimes. A lei é ouvir e calar... Desconfiam do gravador da pesquisadora. Tempos difíceis para obtenção de entrevistas... Durante todo o mês de maio, a escola passou a fechar às 21h, estando suspensas, todos os dias, as duas últimas aulas.
- c) Noite de começo de junho. Nas redondezas, ouvem-se fogos e ruídos de festas juninas. A escola não faz festa este ano. Só no período diurno houve comemoração para as crianças menores. Mas nem os pais dessas crianças foram convidados. No período noturno, não se pode sequer pensar em qualquer quebra da estrita rotina das aulas: seria um transtorno e muito perigoso. Nesta noite, desde a abertura do portão, ouvem-se estouros de “bombinhas” no pátio. O inspetor de alunos (sozinho, pois o guarda-policial já se mudou para outra escola, preferindo um estabelecimento mais central e que lhe ofereceu melhores acomodações para sua família) corre de lá para cá, tentando identificar os autores da molecagem. Os estrondos vão ficando mais freqüentes e mais fortes. Daí a pouco, todo o pátio e algumas salas estão cheias de fumaça. Impossível continuar com as aulas. Decisão tomada pela assistente de direção (responsável pelo período): aulas suspensas. São 21 horas. Comentário de alunos saindo para a rua e rindo muito: “Hoje, fomos nós que conseguimos expulsar os professores da escola”.

## A VOZ DO CORPO DOCENTE

Os procedimentos de pesquisa, já mencionados, permitiram-nos traçar um quadro das características mais gerais do corpo docente, bem como registrar suas experiências, expectativas e representações sociais sobre uma ampla gama de temas.

Neste item, tratamos de sistematizar esses dados, agrupando-os em torno de tópicos significativos, de modo a permitir a discussão elucidativa do material coletado.

### As características mais gerais do grupo

Parece-nos possível compreender a atuação dos professores, classificando-os da seguinte forma:

#### a) Professores titulares e experientes

Referimo-nos aqui aos docentes mais considerados da escola, respeitados tanto pelos alunos como pelos colegas. Têm formação específica na área em que lecionam, prática docente entre oito e vinte anos e dedicam-se apenas ao magistério. Parecem confiantes em sua atuação e abertos ao diálogo. Incluiríamos aqui apenas dois professores do 2º grau e um do 1º.

Mostravam tranquilidade quanto à disciplina, dizendo nunca terem problemas para manter os alunos engajados nas atividades propostas, mesmo aqueles considerados “delinqüentes”. Em particular, relacionavam, corretamente a nosso ver, a insuficiente formação e experiência do restante do corpo docente com as constantes exigências de maior repressão dentro da escola. No entanto, não propunham qualquer ação conjunta para melhoria do rendimento em geral. Sua intervenção no coletivo escolar deu-se, segundo observamos, apenas em momento de graves distúrbios disciplinares, quando agiram como mediadores. Exceto nessas situações, nunca ouvimos relacionarem-se profissionalmente com os colegas menos experientes: obedeciam o estrito horário de suas aulas e, nos intervalos, conversavam amenidades, sem se referirem a assuntos pedagógicos.

Quando assistimos aulas desses professores, notamos sua maior segurança quanto ao conteúdo e interação descontraída com os estudantes. No entanto, adotavam também, às vezes, outras práticas conhecidas como empobrecedoras do processo ensino-aprendizagem, tais como: preenchimento de papéis e correção de provas durante as aulas, enquanto os alunos conversavam, avaliações em grupo (o que, como se sabe, camufla as dificuldades dos alunos menos preparados) e exercícios repetitivos, sem criatividade.

Os dados coletados e os depoimentos desses mestres levam à conclusão de que esse grupo, como a maior parte do magistério, está frustrado com as perspectivas da profissão e apático quanto aos crônicos problemas enfrentados.

Todavia, esses mesmos docentes, durante as entrevistas, demonstraram grande entusiasmo por um momento vivido há alguns anos nessa escola. Ou seja, mencionaram, até com emoção, o Projeto Noturno que funcionou por três semestres, a partir de 1984 como uma experiência excepcionalmente produtiva.

Como se sabe, aquela proposta (instituída pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pelas Resoluções nºs 32, 33 e 54/84) foi implantada, experimentalmente, em 152 escolas da rede, e consistia, basicamente, no seguinte: os estabelecimentos envolvidos tinham autonomia para propor procedimentos que promovessem a melhoria do rendimento dos cursos noturnos. A Secretaria da Educação comprometia-se a promover os recursos necessários, acompanhar e avaliar continuamente as experiências e divulgá-las.

Os depoimentos que colhemos não deixam dúvidas de que o Projeto Noturno foi sucesso na escola pesquisada. Um dos professores praticamente exigiu ser entrevistado especificamente sobre aquela iniciativa, esperando que a sua indignação pela desativação da experiência chegasse aos órgãos competentes.

Outro docente contou-nos sua história pessoal, para deixar claro que sua opção pelo magistério (de que hoje se arrepende) deveu-se ao fato de ter-se engajado no Projeto Noturno.

Isto é, em 1984, estudante de Engenharia, chegou à escola para dar algumas poucas aulas de Matemática. O envolvimento no Projeto foi tão gratificante e o trabalho com os colegas e alunos tão produtivo, que o jovem desistiu da Engenharia e foi fazer um curso de Matemática para tornar-se professor. Suas palavras: “Era ingênuo... Pensei que aquele ‘pique’ fosse durar... Hoje estou frustrado por ter deixado a Engenharia... O Projeto Noturno naufragou, como todas as boas iniciativas neste País...”

Mais adiante discutiremos as características do desenvolvimento da proposta na escola. Agora é suficiente notar que a atual apatia dos professores experientes, que entrevistamos, se assenta não só nas conhecidas frustrações gerais do magistério, mas também na decepção, profundamente vivenciada, representada pelo boicote oficial a um projeto específico que, em suas palavras, “efetivamente estava dando certo”.

#### b) Professores titulados e pouco experientes

Foi desses cinco professores que ouvimos as maiores críticas aos alunos e às suas famílias, atribuindo à origem social dos estudantes seu fracasso na escola. Notamos, também, nesse grupo, um certo orgulho por serem formados na área específica em que lecionam, embora os cursos superiores freqüentados, conforme registramos, fossem sempre instituições não oficiais, sem prestígio. Em particular, demonstravam grande indignação por compartilharem a docência com colegas não-formados. A crítica dirigia-se sempre ao professor “leigo” que lecionava a mesma disciplina. Sob nosso ponto de vista, assistindo aulas dos “titulados” e dos “leigos”, nem sempre notamos diferenças marcantes entre os dois tipos de prática (seguiam os mesmos livros didáticos, davam os mesmos exercícios, sem qualquer criatividade).

#### c) Professores “leigos”

Chamamos aqui de “leigos” aqueles professores sem preparação específica na área em que lecionam. Essa situação, impensável há alguns anos em São Paulo, reflete a deterioração da carreira do magistério, cujos baixos salários e péssimas condições de trabalho afastam os profissionais com preparação mais adequada,

abrindo caminho para as mais diversas improvisações docentes. Nessa escola, a falta de professores era tão constante e os arranjos provisórios tão comuns que um gracejo diário era o seguinte: “Só falta chamar o pipoqueiro do portão para dar aula”.

No entanto, a maior restrição que os docentes titulados faziam aos “leigos” talvez não se referisse tanto à falta de formação específica como ao fato de exercerem outras profissões além do magistério, dando aulas à noite como um “bico”. Estavam nessa situação: o professor de Português, fiscal de ônibus da CMTC durante o dia, formado em Direito; o bancário, titulado em Letras, que leciona História, e o professor de Inglês, aluno de Estudos Sociais em faculdade de fim de semana no sul de Minas, comerciante durante o dia. Não notamos discriminação contra a professora de Filosofia, que era formada em Psicologia. Esta, ao contrário, gozava de prestígio junto a seus colegas e era docente em tempo integral, pois no período diurno lecionava no ciclo básico do 1º grau.

Os “leigos” eram reticentes ao falarem de sua formação e mostravam-se mais discretos do que os titulados em sua crítica aos alunos e às suas famílias. Concluímos que a insegurança profissional desses docentes era tão grande que, ao contrário daqueles formados na área, hesitavam em atribuir apenas aos alunos e às famílias os problemas vivenciados em sala de aula.

Só nesse grupo houve interesse (por parte de dois professores) por material didático que a equipe de pesquisa trouxe para a escola.

#### d) O professor “militante”

A voz mais destoante do grupo foi, sem dúvida, a de um jovem militante político, estudante de História, que lecionava Educação Moral e Cívica no 1º grau e Educação Artística na 1ª série do 2º grau.

Sua atuação pareceu-nos contraditória: dizendo compreender a natureza macroestrutural das dificuldades dos alunos e da escola, vimos que despendia grande esforço para levar os jovens a uma visão crítica da realidade. Com essa finalidade, incentivava a leitura de livros, jornais e

revistas, procurando levantar a discussão de temas da atualidade para relacioná-los às suas raízes históricas. Confrontado com as enormes lacunas de conhecimento dos alunos, parecia “perdido” e desanimado, ficando patente seu despreparo pedagógico para enfrentar a imensa tarefa a que se propunha.

Disse sentir-se muito sozinho, não tendo, entre seus pares, qualquer interlocutor que pudesse entender suas preocupações. De fato, constatamos que era considerado por quase todos como “mais ou menos excêntrico”. Interrompendo as amenidades da “hora do recreio”, na sala dos professores, com questões “desagradáveis”, tais como os problemas pessoais de alunos considerados delinquentes, pedido de apoio aos moradores da favela vizinha ameaçados de despejo ou, ainda, insistência em mobilização pela luta salarial, o professor militante ficava, muitas vezes, falando sozinho.

Segundo declarou, sua atuação no ano anterior havia sido muito mais produtiva porque havia um companheiro do mesmo partido lecionando na escola. Tinham conseguido encenar uma peça de teatro que entusiasmaria todos os alunos. A repercussão junto aos colegas e, principalmente, junto à administração, no entanto, não tinha sido boa: reclamavam que os ensaios perturbavam a rotina. Segundo esse professor, no ano seguinte foram usadas estratégias para que seu companheiro não conseguisse aulas na escola.

Sob nosso ponto de vista, o professor militante, inexperiente e sozinho, não conseguia transformar suas boas intenções em ação efetiva em favor dos alunos e da comunidade. Trataremos, mais adiante, da indiferença dos alunos e da resistência dos professores e, principalmente, da administração à atuação desse docente.

## **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EXPRESSA PELOS PROFESSORES**

Quando provocados pelo levantamento de temas educacionais e sociais variados, os professores se expressaram das maneiras as mais diversas. No entanto, a análise desses dados mostrou-nos que essa diversidade podia

ser relacionada às características mais gerais do corpo docente, conforme categorização no item anterior. Assim foi possível montar o quadro seguinte, que, em nossa opinião, ajuda a compreender a atuação daqueles docentes.

Na classificação, selecionamos os depoimentos que, sob nosso ponto de vista, resumem melhor as opiniões do grupo. No caso em que não houve unanimidade, explicitamos também a declaração que contraria o consenso detectado.

O Quadro 1 é eloqüente, no sentido de completar a caracterização que esboçamos anteriormente, relativa aos diferentes grupos de professores. Por exemplo, segundo nossa análise, os docentes mais capacitados e há alguns anos radicados na escola (Grupo 1) tendem a ter opiniões menos preconceituosas sobre os alunos e suas famílias do que aquelas expressas pelos professores inexperientes e pelos “leigos”. Essa situação vem confirmar a antiga tese segundo a qual a aquisição de competência técnica é o caminho mais eficiente para que o profissional desmonte seus esquemas de defesa escorados em mitos referentes aos vícios das famílias pobres. Isto é, desenvolvendo um trabalho tecnicamente produtivo, o professor mais competente, mesmo sem uma formação política adequada, seria capaz de rejeitar os preconceitos sociais que historicamente têm servido para escamotear o fracasso da escola em promover os alunos pobres. Os diferentes discursos que registramos fortalecem essa tese. No entanto, é preciso observar que a falta de formação política também pode ser a causa da apatia dos professores experientes, acomodados a uma administração escolar de estilo coercitivo e bloqueador de qualquer projeto pedagógico mais consistente.

Naturalmente, estamos diante de um impasse, pois a sua declarada recusa em participar de órgãos de classe (e de qualquer outra entidade social ou política) diminui as chances de que esses professores experientes avancem na compreensão dos problemas educacionais e na reformulação de sua prática, no sentido de torná-la mais eficiente e mais comprometida com os interesses dos alunos. Sabe-se que, imbricadas nestes problemas,

estão as falhas das associações docentes e dos partidos políticos combativos, os quais não têm conseguido mobilizar eficiente ou duradouramente o magistério como um todo ou os professores como cidadãos.

Por outro lado, os excertos do discurso do professor “militante”, transcritos no Quadro 1, confirmam a caracterização anterior: a análise dos diversos temas é politicamente adequada, entretanto, como já descrevemos, parece faltar ao jovem o domínio de estratégias pedagógicas para o trabalho a que se propõe. Sem apoio dos colegas e com a oposição da administração, vimos defrontar-se também com a indiferença dos alunos, que não o compreendem. Assim, a falta de recursos técnicos acaba, inexoravelmente, comprometendo os objetivos políticos. Um exemplo: esse professor insistia em discutir com os estudantes transformações do Leste Europeu, sem se dar conta de que, *como ponto de partida*, tais problemas tão distantes não poderiam mesmo motivar os alunos, aos quais, muito

claramente, faltavam conhecimentos prévios mínimos para a apreensão da problemática proposta. Todavia, é necessário acrescentar que este nosso diagnóstico pode estar sendo simplificador, pois, considerando o fato de que nenhum método é neutro, também é possível supor que a abordagem adotada pelo professor em questão talvez seja resultado inevitável de uma militância política muito rígida.

Adicionalmente, as diferenças já assinaladas entre os professores titulados, mas inexperientes, e os “leigos” aparecem reiteradas no Quadro 1, em vista das distintas nuances dos respectivos discursos. Isso favorece a reafirmação de nossa análise inicial: os “leigos”, mais inseguros pela ausência de titulação específica, são também mais hesitantes em expressar os usuais preconceitos contra os alunos para explicar suas dificuldades de docência.

Um último tema deve ser especificamente destacado no Quadro 1, para ilustrar como

**Quadro 1 – As representações sociais dos professores**

(continua)

Temas	Grupo 1 Professores titulados e experientes	Grupo 2 Professores titulados e inexperientes	Grupo 3 Professores “leigos”	Professor “militante”
Avaliação escolar	“Não há problemas. Faz parte do processo de ensino-aprendizagem.”	Idem ao Grupo 1, com uma exceção: o professor declarou que a avaliação é a única arma do professor para corrigir os “petulantes”.	Idem ao Grupo 1.	Idem ao Grupo 1.
Atividades extraclasse	“São muito importantes; já fizemos muitas em outras épocas. Agora não há condições nem ‘pique’ para isso.”	“O pessoal do noturno trabalha o tempo todo e não tem condições de participar de qualquer outra coisa que não seja aula.”	Idem ao Grupo 2.	“Esse pessoal tem oportunidades culturais limitadas. Seria importantíssimo abrir chances a outras experiências. Mas aqui é impossível. Há um boicote geral a qualquer iniciativa.”
Relação escola/ comunidade	“Na gestão anterior, esta escola parecia um centro comunitário. Havia verdadeira integração. Agora tudo acabou.”	“Os pais de alunos do noturno não têm ligação com a escola porque os filhos são independentes.”	Idem ao Grupo 2.	“A escola como um todo não tem nenhum interesse pela comunidade. Todos querem deixar os pais o mais longe possível.”

**Quadro 1 – As representações sociais dos professores**

(continuação)

Temas	Grupo 1 Professores titulados e experientes	Grupo 2 Professores titulados e inexperientes	Grupo 3 Professores “leigos”	Professor “militante”
Alunos-“problema”	“Não são problemas, em geral. É possível trabalhar com qualquer aluno. É uma questão de competência.”	“Os problemas são as famílias: pobres e ignorantes. Os filhos crescem ao Deus dará.”	Idem ao Grupo 2, “com menos ênfase na ignorância dos pais e falando mais na pobreza das famílias.”	“Os problemas são sociais. Os alunos são vítimas da exploração do trabalho e da discriminação da escola.”
Perspectivas pessoais quanto à profissão	Uma professora deste grupo só espera a aposentadoria dentro de 5 anos (tem 39 anos de idade). O outro docente disse que ganha muito melhor em escola particular de elite, onde leciona durante o dia. Conserva umas poucas aulas na rede estadual, apenas para poder usar o Hospital do Servidor Público para a família, quando necessário.	Esperam que o novo governo reconheça o valor do trabalho docente.	Três desses professores não pretendem seguir a carreira.	“Pretendo cursar Pós-Graduação e seguir carreira universitária.”
Aperfeiçoamento docente	“Os cursos dados pela Secretaria da Educação só ficam no ‘bla-bla-bla’. Nada se aproveita. Eles não conhecem a realidade das escolas.”	Idem ao Grupo 1. Exceção: uma professora que elogiou muito um curso voltado para conteúdo específico de sua disciplina: “Não foi o lero-lero de sempre. Esse tinha conteúdo. Aproveitei bastante.”	Nunca fizeram tais cursos, com exceção de uma professora, que se expressou de forma análoga ao Grupo 1.	“Não frequentou os cursos da Secretaria da Educação.”
Entidades de classe	“Um bando de espertinhos que querem se beneficiar do sacrifício dos professores.”	Idem ao Grupo 1.	Uma professora teve opinião semelhante à dos Grupos 1 e 2. Os outros disseram nunca ter participado de qualquer movimento.	“É instrumento importantíssimo para organização do Magistério. Ultimamente está um pouco sem rumo.”
Formação política	“Não pode haver doutrinação. O aluno deve saber de tudo e escolher por si.”	Idem ao Grupo 1.	Idem ao Grupo 1.	“Os jovens são mantidos na ignorância. Não há qualquer espaço na escola para a discussão dos problemas sociais. Os professores não estão interessados.”

## Quadro 1 – As representações sociais dos professores

(conclusão)

Temas	Grupo 1 Professores titulados e experientes	Grupo 2 Professores titulados e inexperientes	Grupo 3 Professores “leigos”	Professor “militante”
Participação social e política	“Não adianta participar. Tudo é desvirtuado e a corrupção vence.”	Idem ao Grupo 1.	Idem ao Grupo 1,	“Só pode se considerar educador quem tem participação social e política intensa.”
Perspectivas para a solução dos problemas educacionais brasileiros	“Não tem mais solução. Tudo vai de mal a pior.”	“Quando pagarem melhor professores, vai haver maior profissionalismo e, então, poderá haver solução.”	Dois professores responderam como o Grupo 1 e dois como o Grupo 2.	“Não haverá solução para os problemas educacionais se não forem enfocados em conjunto com os problemas estruturais do País.”
Causas da violência urbana	“A pobreza do bairro e a corrupção da própria polícia são as causas da violência.”	“A pobreza e a ignorância do povo (que não sabe educar os filhos) e a falta de policiamento eficiente são as causas da violência.”	Idem ao Grupo 1, mas exigindo maior policiamento.	“A exploração do trabalhador é a principal causa da violência. Há também a corrupção policial, incentivada pela impunidade. A defesa da propriedade a qualquer custo faz com que os proprietários paguem a polícia para matar suspeitos.”

existem recursos pouco explorados que podem ajudar a diminuir o bloqueio de apatia e preconceitos utilizados pelos docentes para sobreviverem na arena escolar, onde são jogados sem preparação profissional adequada e onde são submetidos às mais precárias condições de trabalho. Trata-se do tema “aperfeiçoamento docente”, cujo desdobramento no Quadro 1 chama a atenção para o seguinte: em meio às severas restrições aos esquemas proporcionados pela Secretaria da Educação para o treinamento do pessoal da rede estadual, destaca-se a voz de um único professor que teve a oportunidade de frequentar um curso diferente. Ou seja, ao invés do habitual questionamento vazio da prática docente, o treinamento em questão enfocou, ao que parece com muita criatividade, um conteúdo específico de Biologia. O entusiasmo do professor ao contar os detalhes de sua experiência recebeu a aprovação de seus

colegas que não tiveram a mesma chance, mas que concordaram que cursos daquele tipo – que transmitissem conhecimentos específicos de cada área – seriam sempre bem-vindos. Os depoimentos colhidos não deixam dúvida de que aqueles profissionais, apesar de todas as conhecidas frustrações do magistério, dispõem-se a um processo de aperfeiçoamento, desde que o mesmo tenha solidez e não minimize a sua experiência em sala de aula.

O painel que vimos esboçando, através da análise da prática e das representações sociais do corpo docente, coloca, em resumo, uma pergunta há muito considerada fundamental: como motivar um grupo de professores – com formação, valores, expectativas e estratégias de atuação profissional tão diversas – a trabalhar em um projeto coletivo direcionado aos interesses dos trabalhadores?

Pretendemos que o item seguinte contenha uma indicação de resposta a essa questão.

### **UMA INTERLOCUTORA INESPERADA: HÁ UMA LUZ AO FINAL DO TÚNEL?**

D. Magda – Desde que chegamos à escola, ouvimos seu nome a cada passo: “Depois da aposentadoria de D. Magda, a escola “afundou” (opinião de uma professora). “Era uma diretora de verdade, cuidava da escola e respeitava os alunos” (uma estudante). Seu nome também vinha ligado à implementação do Projeto Noturno: “Ela tinha ‘pique’. Contagiava todo mundo”. Já nos referimos a esse Projeto, quando reproduzimos a expressão de frustração de professores pela descontinuação da experiência. Daí nosso interesse em ouvir o depoimento de D. Magda sobre o tema.

Depois de vários desencontros, conseguimos localizá-la como professora em um curso de magistério em escola do centro do município (não se acostumando à aposentadoria, essa educadora voltou a lecionar). Colocada a par de nosso interesse no Projeto Noturno, não esperou que fôssemos até ela e fez questão de vir imediatamente até nós para ser entrevistada.

O que registramos confirmou, com mais detalhes e mais emoção, aquilo que já havíamos gravado na voz dos professores que participaram do Projeto Noturno e que ainda estavam na escola: com poucos recursos, mas ainda assim excepcionais, fornecidos pela Secretaria da Educação, e apoiada principalmente na autonomia concedida, a escola foi capaz de elaborar e colocar em andamento uma proposta que motivou profundamente docentes e alunos, com excelentes resultados.

Mas, concretamente, o que mudou na rotina escolar com a introdução do Projeto Noturno? Apuramos o seguinte:

- Foi possível fazer a integração, por temas, entre todas as disciplinas. Essa integração era preparada em reuniões quinzenais, de quatro horas, aos sábados.
- Foi introduzida Educação Física à noite e eliminada as aulas de Inglês. Nas duas últimas

aulas de 6ª feira, toda a escola dedicava-se a jogos e esportes os mais variados. Os professores de outras disciplinas participavam espontaneamente dessas atividades.

- A escola ficou mais aberta à comunidade. Aos sábados e domingos havia desde torneios esportivos até aulas de corte e costura e atendimento médico, tudo organizado por uma ativa Associação de Pais e Mestres e pelo Grêmio Estudantil (atualmente extinto).
- Houve possibilidade de serem feitos estudos do meio, aos sábados, com excursões a diversos pontos da cidade para aprofundamento de temas que estavam sendo tratados durante a semana.
- Houve fornecimento de merenda para todos os estudantes antes do início das aulas do período noturno.

Os recursos fornecidos pela Secretaria da Educação foram basicamente os seguintes:

- Concessão de autonomia curricular à escola.
- Remuneração de duas horas semanais aos professores para reuniões pedagógicas.
- Adicional de 10% aos professores do período noturno.
- Concessão da adoção de um coordenador do período noturno, eleito entre os professores, que ficava dispensado das aulas à noite, podendo apenas completar sua carga horária (mais 18 aulas) no período noturno.
- Fornecimento de material para implementação das atividades programadas. (Aqui houve falha da Secretaria, sendo que a escola recebeu muito pouco do que foi solicitado).
- Assistência técnica ao Projeto, avaliação e divulgação das experiências na Rede. (Todos os entrevistados sobre o assunto ressaltaram ter sido absolutamente inócua a assistência técnica da Secretaria: “Tínhamos que caminhar sozinhos... o pessoal da Secretaria não sabia ajudar...”).
- Fornecimento de mantimentos para a merenda.

Na avaliação dos participantes, os principais avanços conseguidos pela implementação do Projeto foram os seguintes:

- Envolvimento efetivo dos professores em projeto pedagógico que consideravam como conquista coletiva. Nesse aspecto, os convites que receberam de outras escolas para exporem o trabalho desenvolvido e a possibilidade de ouvirem os colegas sobre outras experiências representaram a afirmação de sua competência profissional, até hoje lembrada como gratificante e estimuladora.
- Envolvimento profundo do aluno, com indício de diminuição da evasão e da repetência.
- Envolvimento da comunidade, tendo como consequência principal a cessação de invasões e depredações do estabelecimento.

Para nós, ficou claro que os resultados obtidos nessa escola foram determinados pela conjugação de dois fatores principais: – a autonomia e o mínimo de infra-estrutura concedidos pela Secretaria; e a liderança de uma direção realmente comprometida com um projeto pedagógico voltado para as necessidades dos estudantes-trabalhadores.

De fato, ao lado da autonomia e das condições de trabalho mínimas oferecidas pela Secretaria durante um ano, é necessário enfatizar que essa escola estava preparada para assumir autonomamente um projeto pedagógico, já que a direção vinha trabalhando intensamente com os professores e a comunidade em torno de mudanças efetivas na escola. Nesse sentido, o Projeto Noturno representou abertura de espaço para a afirmação de uma liderança e para amadurecimento do compromisso dos docentes que vinham já sendo preparados.

Há ainda a considerar a fase sociopolítica favorável que se vivia na ocasião: a vitória

eleitoral da oposição sobre o regime militar em nível do governo do estado, a tentativa de instalação de um amplo projeto participativo em São Paulo, com reflexo na elaboração do Estatuto do Magistério e melhoria salarial para o funcionalismo. Esses fatores macropolíticos não podem ser minimizados na análise do sucesso do Projeto Noturno na unidade escolar estudada.

No entanto, o cancelamento inexplicado da iniciativa, seguido da aposentadoria da diretora e da designação para o cargo de pessoa totalmente estranha, vinda do outro município e, desde o início, contrária às inovações introduzidas, parecem ter forjado, mais do que qualquer outro fator, a apatia e frustração em que encontramos mergulhados os melhores elementos do corpo docente. Ainda: a precariedade atual do processo escolar e a menção constante do sucesso de um projeto descontinuado há mais de cinco anos colocam diversas questões, entre as quais as seguintes:

- 1) Os temas críticos – da administração e da gestão escolar –, há muito submetidos ao escrutínio de especialistas, não teriam, no caso agora estudado, uma boa ilustração de como pode ser absolutamente contraproducente a nomeação da direção por meios exclusivamente formais (concurso de provas, pontos e títulos), principalmente quando há envolvimento prévio da comunidade em projeto pedagógico efetivo?<sup>1</sup>
- 2) Sabe-se que a avaliação oficial do Projeto Noturno, encomendada pela Secretaria da Educação do Estado à Fundação Carlos Chagas, resultou em relatório (Seesp-1985) que terminava com a recomendação de que, a par de ajustes necessários, a experiência continuasse. Por que, então, foi interrompida? Para responder a essa questão, julgamos empobrecedor recorrermos apenas a razões conjunturais (por exemplo, substituição dos escalões superiores da Secretaria). A natureza do Projeto cancelado, que previa maior

<sup>1</sup> Pode-se imaginar como seria hoje a unidade pesquisada se, à aposentadoria da administradora, se seguisse uma direção escolhida – ainda por concurso de provas – mas ente os professores dedicados ao Projeto. As palavras de d. Magda sugerem uma alternativa: “O jovem professor de Matemática era a alma do Projeto. Ele desistiu de uma carreira de engenheiro para ser professor... hoje está frustrado...” Esse professor não tem especialização em administração escolar, mas, segundo registramos, exerce uma natural liderança entre os colegas e alunos. Não haveria hoje na escola um projeto coletivo se a direção estivesse em mãos como as suas? Parece-nos que essas são especulações pertinentes na procura de saídas para o atual caos da escola pública.

autonomia para a unidade escolar, exige, parece-nos, uma análise mais abrangente, como a de Giroux (1987, p. 9), por exemplo, que, focalizando o trabalho docente nos EUA, conclui que:

... o exercício do magistério vem sendo crescentemente subordinado à divisão técnica e social do trabalho, o que ou amarra o professor aos ditames de especialistas que foram removidos do contexto da sala de aula ou serve para aumentar a distância política entre aqueles que controlam a escola e aqueles que trabalham no dia-a-dia, de fato, com os estudantes e com os currículos (p. 9).

Todavia, Giroux (1987) reconhece que não existe completa identificação do magistério com o trabalho industrial e ressalta as contradições da docência. De fato, sabe-se que, de um lado, os professores vendem sua força de trabalho e não têm controle sobre o sistema educacional com um todo, mas, por outro lado, diferentemente dos trabalhadores, têm algum controle sobre a natureza do processo de seu trabalho, como “o que ensinar” e “como ensinar”. Naturalmente, a relativa autonomia do magistério varia segundo os diferentes níveis de ensino, sendo o maior grau de independência reservada à educação superior e, entre nós, principalmente às universidades públicas.

No contexto da análise acima, tendo em vista o caso específico do Projeto Noturno, vale a pena perguntar se a autonomia das escolas e a afirmação dos professores como capazes de um trabalho intelectual mais amplo e em nível superior não teriam despertado uma reação difusa que culminou com o cancelamento do projeto, pretendendo-se com isso salvar a hierarquia e uma série de núcleos de pequenos poderes.

Giroux (1987, p. 21) diz que, quando o professor é considerado ou passa a se considerar como intelectual, é possível um questionamento profundo das relações que se estabelecem na área educacional:

... ao se compreender os professores como intelectuais, é possível a elaboração de uma severa crítica àquelas ideologias que legitimam as práticas sociais que separam, de um lado, a conceitualização, o projeto e o planejamento e, de outro, os processos de

implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem se responsabilizar ativamente por levantar questões sérias sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais os objetivos mais amplos por que lutam. Isto significa que devem desempenhar papel importante na definição dos propósitos e nas condições da escolarização. Tal tarefa é impossível dentro da divisão de trabalho, onde os docentes têm pouca influência sobre as condições econômicas e ideológicas de sua atividade.

O que registramos da experiência da escola pesquisada autoriza-nos a concluir que se configurava, dentro do Projeto Noturno, uma situação análoga à descrita pelo autor norte-americano, onde os professores estavam levantando questões e sentindo-se responsáveis pelo processo educacional em nível mais abrangente. Residiria aí a causa mais profunda do cancelamento da proposta?

Não nos parece descabido identificar dinâmicas, tais como aquelas desencadeadas pelo projeto, como embriões de soluções flexibilizadas que, valorizando o trabalho docente, viabilizam a educação do trabalhador.

Adicionalmente, concordamos ainda com Giroux (1987) quando defende o conceito de intelectual como designativo da função docente porque tal conceito pode se tornar veículo de denúncia das condições de trabalho do professor e, por extensão, canal de reafirmação das exigências de desenvolvimento de uma sociedade democrática. Ou seja, para atuarem crítica, reflexiva e criativamente, os docentes não podem receber um treino de má qualidade ou serem mal remunerados. Ao contrário, identificada a profissão com trabalho intelectual privilegiado, há de se pensar que os professores devem receber educação adequada a intelectuais de vital importância para o desenvolvimento social e democrático e ter condições dignas de trabalho:

... então, a categoria de intelectual torna-se uma forma de integrar o objetivo da educação do professor, a escola pública e o treinamento em serviço àquelas mesmos princípios necessários para o desenvolvimento de uma sociedade e de uma ordem democrática (Giroux, 1987, p. 23).

Em síntese, parece-nos que os dados até aqui descritos e a análise que foi possível

desenvolver reafirmam que o atendimento das necessidades educativas do trabalhador passa pela decisão política de valorização integral do magistério, quanto à formação, remuneração, autonomia, a condições de trabalho e de progressão funcional. A conquista desses requisitos vem imbricada às exigências de responsabilidade social dos professores e de avaliação democrática de seu desempenho.

Por outro lado, no inquestionável e antigo rol de reivindicações básicas do magistério, que acima registramos, a menos óbvia e mais polêmica parece ser a de autonomia em nível de cada unidade escolar. Esse controvertido tema tem no Projeto Noturno, tal como apuramos, uma experiência fecunda que julgamos deva ser reavaliada. Ou seja, o reestudo dos resultados daquela proposta, dos reais motivos de sua desativação e da possibilidade de sua atualização e reintrodução podem se constituir uma aproximação, ainda que incipiente, do objetivo maior a que a sociedade se propõe: de uma escola democrática e, portanto, competente para os trabalhadores.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

BOLETIM INFORMATIVO EXTRA. São Paulo: Associação Nacional de Educação, 1989.

FRANCO, M. L. P. Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 68, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica. *Revista da Ande*, São Paulo, n. 14, 1989.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia radical*. São Paulo: Cortez, 1983.

KUENZER, Acacia. *O trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1988.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *A implantação do Projeto de Reestruturação Técnico-Administrativo-Pedagógica do Período Noturno: avaliação do primeiro ano*. São Paulo: ATPCE, FCC, 1985.

SINGER, Suzana. Banco Mundial aponta falência do ensino brasileiro de 2º grau. *Folha de São Paulo*, 29 abr. 1990.

SPOSITO, M. P. O ensino noturno de 2º grau: notas para uma discussão. In: SEMINÁRIO ENSINO DE 2º GRAU – PERSPECTIVA. *Anais...* São Paulo: Feusp, 1988.