

SÃO PAULO: A EDUCAÇÃO NOS ANOS 80 – DIAGNÓSTICO  
PRELIMINAR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP  
NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS – NEPP

1990

JOSÉ ROBERTO RUS PEREZ

CADERNO DE PESQUISA  
N. 16



UNICAMP

**Instituição responsável**  
**Núcleo de Estudos de Políticas Públicas- NEPP - UNICAMP**

**Coordenador do NEPP**  
Prof. Dr. Pedro Luiz Barros Silva

**Coordenador Associado**  
Profa. Dra. Gilda Portugal Gouvêa

Centro interdisciplinar de pesquisa especializado em estudos e investigações de acompanhamento, monitoramento e avaliação de políticas e programas governamentais. Entre suas preocupações e interesses prioritários, destacam-se as avaliações de processos de implementação de reformas e inovações de *polícies* e de programas e projetos de enfrentamento da pobreza. No período recente, desenvolveu, entre outros os seguintes projetos:

- Avaliação da Descentralização de Recursos do FNDE e da Merenda Escolar. Convênio INEP/MEC (1997-1998).
- Desenho e Implantação de Estratégia de Avaliação dos Programas Sociais Prioritários do Governo Federal Brasileiro. Convênio BID/UNESCO/Gov. Brasileiro (1998).
- A Educação básica e secundária no Brasil: evolução recente. Convênio MEC/UNESCO (1997).
- Avaliação da Descentralização das Políticas Sociais no Brasil: Saúde e Educação Fundamental - estudos municipais. Convênio Cepal (1997).
- Avaliação do Processo de Implementação do Projeto "Inovações no Ensino Básico" e de algumas Medidas da Escola-Padrão no Estado de São Paulo. Convênio BIRD (1994/1996).

**Coordenadora**

Sônia Miriam Draibe

**Conselho Editorial dos Cadernos de Pesquisa do NEPP**

Argelina Maria Cheibub Figueiredo

Célia Soibermann Melhem

**Editor**

Marcos de Souza Queiroz

**Universidade Estadual de Campinas- Unicamp**

**Reitor**

Carlos Vogt

**Coordenadoria Geral da Universidade**

José Martins Filho

**Pró-Reitoria de Graduação**

Adalberto B. M. S. Bassi

**Gró-Reitoria de Pós- Graduação**

José Dias Sobrinho

**Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários**

César Francisco Ciacco

**Pró-Reitoria de Pesquisa**

Armando Turtelli Júnior

**Pró-Reitoria de Desenvolvimento Universitário**

Carlos Eduardo do Nascimento Gonçalves

## **NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS- NEPP**

### **Equipe Técnica**

Coordenador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sônia M. Draibe

Coordenador Adjunto: Prof<sup>a</sup>. Maria Helena Guimarães de Castro

### **Conselho Técnico:**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Canesqui

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Argelina Figueiredo

Prof. Dr. Vilmar Faria

### **Pesquisadores**

Ana Maria M. da Fonseca

Ana Luiza D'Ávila Viana

Célia Soibermann Kelhem

Cibele Andrade Macchi

Eduardo G. Noronha

Ester A Viana

José Roberto Rus Perez

Marcos de Souza Queiroz

Maria Erlinda D. Cassab

Marta Teresa S. Arretche

Sônia Nahas de Carvalho

### **Estagiários**

Beatriz C. Porto

Enio Samuel Lorenzetti

Gabriela S. Taronco

Isabel Ferreira

Lara A Clivelaro

Lucas A Callegari

Luciana Bernardo Miotto

Marisa Guimarães

Marisa R. R. do Nascimento

Vinícius Casas

William Lonzar

**Apoio Estatístico, Operacional e Processamento de Dados:**

Isabella Carvalho Breves

José Luiz Lanos Carrilho

Maria Aparecida Godoy Marques

Maria de Fátima C. Barros Silva

Stella M. Silva Telles

**Apoio Técnico - Administrativo:**

Elizabeth de Moraes Ferrari

Ortencia L. Martins Freitas

Sônia Maria da Silva

**Gerência de Pesquisa**

Silvia M. P. Vespoli Godoy

**Gerência Financeira**

Maria Elvira Salles Mazzucchelli

Os Cadernos de Pesquisa do NEPP, escritos pelos professores, pesquisadores, estudantes de pós-graduação e outros membros associados, aparecerá intermitentemente. Alguns serão comunicações de pesquisa preliminares em andamento, ou exploração de idéias teóricas, e a sua publicação visa a estimular discussão e gerar críticas úteis. Como resultados de tais discussões e críticas, é provável que apareçam publicações de versões mais elaboradas em outra parte.

## ÍNDICE

APRESENTAÇÃO.....	1
INTRODUÇÃO.....	2
CAPÍTULO I: DIRETRIZES DA POLÍTICA EDUCACIONAL.....	8
CAPÍTULO II: DESEMPENHO DO SISTEMA EDUCACIONAL.....	18
1 – Ensino pré – escolar.....	19
1.1 – Principais Indicadores .....	19
1.2 – Principais Programas .....	26
2 – Ensino Fundamental .....	43
2.1 – Principais Indicadores .....	43
2.2 – Principais Programas .....	89
3- Ensino Médio .....	123
3.1 – Principais Indicadores .....	123
3.2 – Principais Programas .....	141
CAPÍTULO III: RECURSOS HUMANOS .....	150
CAPÍTULO IV: ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO ....	180
CONCLUSÃO .....	196
BIBLIOGRAFIA .....	204

## **SÉRIE SÃO PAULO**

### **APRESENTAÇÃO**

O Núcleo de Estudos em Políticas Públicas – NEPP tem se dedicado tradicionalmente a pesquisas no campo das políticas sociais e, de início, dedicou-se aos estudos de âmbito federal. Esta linha de trabalho está refletida principalmente no Relatório sobre a Situação Social do País, publicado anualmente, Artigos e Textos parciais derivados daqueles estudos têm sido publicados em NEPP - Cadernos de Pesquisa.

Nos anos recentes, tem se voltado também para a análise e avaliação das políticas sociais no estado de São Paulo. Deste modo, vem desenvolvendo uma série de pesquisas centradas nas políticas de âmbito estadual, destacando-se as seguintes: “Padrão de Intervenção Social do Estado de São Paulo (1983-1986); “Governo do Estado de São Paulo, Área Social; Políticas, Programas e Atividades; Acompanhamento, Avaliação e Novos Instrumentos de Análise (1987-1988)”; “Avaliação da Implantação de um novo Modelo de Saúde em São Paulo (1983-1987) – O Programa Metropolitano de Saúde: Novas Formas de Intervenção Estatal na Área de Saúde”; “Experiência de Descentralização nos Programas de Alimentação do Governo do Estado de São Paulo”; “A Política Social no Estado de São Paulo – Bibliografia Comentada”; “Desenvolvimento de Metodologia para a Elaboração do Sistema de Procedimentos para Avaliação de Políticas Sociais no Estado de São Paulo”; “O Programa Metropolitano de Saúde: avaliação da nova forma de intervenção estatal na área de saúde, 1982-1989”; “Avaliação da Implantação da Jornada única no Estado de São Paulo”; “A Situação do Menor no Estado de São Paulo; “Necessidades Sociais Básicas”; “SP-21”.

Este esforço consolidou a linha de pesquisa sobre “Política Social no Estado de São Paulo” no âmbito do NEPP. A Série São Paulo, parte integrante dos Cadernos de Pesquisa, vem, portanto, revelar nossas reflexões, fruto do conjunto de pesquisa realizadas em torno desse eixo de análise. Trata-se de um conjunto de Cadernos de Pesquisa dedicado à análise das condições de vida da população do estado e à avaliação da ação governamental no domínio das políticas de proteção social. Desejamos que esta coleção seja útil a todos aqueles que têm se interessado pelo desafio da elevação dos padrões de vida da população brasileira.

(\*) Este trabalho se beneficiou do esforço conjunto dos coordenadores e pesquisadores do Núcleo de Estudos em Políticas Públicas – NEPP/UNICAMP.

## INTRODUÇÃO

Nas décadas de 60 e 70, assistiu-se no Brasil a um grande desenvolvimento no campo da educação. Expandiu-se a oferta de vagas em todos os níveis de ensino desde a pré – escola à pós – graduação, criou-se o Mobral e desenvolveu-se o Supletivo. O sistema educacional sofreu reformas profundas, destacando-se as do 1º. e 2º .graus, em 1971 e a do ensino superior, em 1968.

A lei 5692/71, ao consolidar as novas diretrizes estabelecidas para o ensino elementar, ampliou a obrigatoriedade da educação de quatro para oito anos de estudo, aumentou a faixa etária dos alunos para 7 a 14 anos e afirmou a gratuidade do ensino na rede pública. Com relação ao 2º grau, essa Lei estabeleceu a profissionalização universal e compulsória com um modelo único de caráter terminal. Essa obrigatoriedade da profissionalização é revogada em 1982, cabendo à própria escola a decisão quanto ao tipo de ensino (profissional, propedêutico) a ser oferecido.

A política educacional implantada desde então, embora tenha resultado num aumento significativo das taxas de matrículas, principalmente no ensino fundamental, não conseguiu concretizar medidas que minorassem antigos problemas, que aliás se agravaram. O quadro que se revela do sistema escolar brasileiro, ao se trabalhar com as taxas de efetividade, é crítico: má qualidade do ensino, altos índices de reprovação, que contribuem para afastar o aluno do sistema escolar, dificultando o acesso e acentuando a evasão.

O estado de São Paulo, não obstante ser um dos mais avançados social e economicamente do país e possuir a maior porcentagem de pessoas escolarizadas, apresenta também deficiências no seu sistema de ensino.

Considerando esse contexto da política educacional brasileira, o objetivo deste trabalho é traçar um diagnóstico do sistema educacional do estado de São Paulo. Será analisada a situação do ensino regular nos níveis: pré – escola, fundamental, médio e supletivo<sup>1</sup>, através de séries históricas, de 1980 a 1988. A opção por este período responde à vontade de se traçar um panorama do desempenho do sistema educacional paulista nos anos 80, que herda defeitos originários da política educacional, implantada desde as reformas dos anos

---

<sup>1</sup> Nos textos utilizam-se os termos – ensino fundamental e ensino médio – estabelecidos pelas Constituição, enquanto nas tabelas aparecem os termos 1º grau e 2º grau.

70, agravados pela crise que atingiu a economia brasileira a partir do final da década de 70, permitindo ainda apontar para as tendências e perspectivas dos anos 90.

Este diagnóstico também efetua uma avaliação institucional, identificando os principais programas implantados na década pelo governo do Estado, objetivando corrigir ou superar distorções assim como imprimir novas direções ao sistema de ensino, principalmente na rede estadual. Além disso, o estudo acompanha ainda as mudanças ocorridas na estrutura organizativa da Secretaria da Educação e na política de Recursos Humanos, assim como examina os principais movimentos de descentralização.

Com relação aos dados quantitativos, será acompanhado o desempenho das principais variáveis do sistema educacional com o objetivo de avaliar o crescimento da matrícula e do atendimento escolar assim como o fenômeno da reprovação e da evasão. Dessa forma, os indicadores utilizados foram reunidos em dois grupos: indicadores de cobertura e indicadores de qualidade<sup>2</sup>. A análise abrangerá o Estado como um todo, desagregados sempre que possível para as regiões administrativas. Em muitos casos o menor nível de desagregação serão as Divisões Regionais de Ensino – DREs<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> A bibliografia básica utilizada foi: COVA, H. G. – Alguns problemas da produção de estatísticas educacionais. Revista Brasileira de estatística, Rio de Janeiro 35 (138): 131-178; FLETCHER, P. R. e CASTRO, C. M. Os Mitos, as estratégias e as prioridades para o ensino de 1º grau. Brasília, IPEA, 1985; FREITAS, M. A. T. Dispersão demográfica e escolaridade; situação do problema – as três soluções que os números apontam. Revista Brasileira de estatística.

<sup>3</sup> As dezoito DREs são: Capital 1, Capital 2, Capital 3, Norte, Leste, Sul, Oeste (que constituem a Grande São Paulo), Santos, São José dos Campos, Sorocaba, Campinas, Ribeirão Preto, Bauru, São José do Rio Preto, Araçatuba, Presidente Prudente, Marília e Registro (que constituem o Interior).

Os indicadores de cobertura englobam dados e taxas referentes tanto às relações entre a matrícula e a população teoricamente demandante quanto ao acesso: taxa de crescimento da matrícula inicial, escolarização e índice real de escolarização<sup>4</sup>.

indicadores de qualidade referem-se à permanência e à conclusão, medindo os atrasos e as perdas escolares: taxa de reprovação, taxa de evasão imediata, taxa de evasão mediata, índice de assincronia da matrícula (em relação à idade normal), tempo médio de atraso de

---

<sup>4</sup> Indicadores de cobertura

Aqui estão englobados todos os indicadores que envolvem os dados referentes às relações entre a matrícula e a população teoricamente demandante, tanto os que indicam acesso quanto os que se referem à permanência e conclusão.

- matrícula inicial

- Trabalhar-se-á com a matrícula inicial, aquela que é coletada pela S.E. em 30 de março, isto é, no início do ano letivo. A série histórica será montada por dependência administrativa para se verificar a participação das redes particular e pública, e dentro desta a atuação das esferas estadual e municipal. Para o cálculo do índice de crescimento das matrículas o ano base será 1980.

- A matrícula inicial também será analisada por série e por período, assim como por idade.

- população

- Os dados populacionais referem-se ao período 1980-1987, e foram elaborados para a faixa etária correspondente ao grau de ensino a ela vinculado, baseados nas informações da Fundação SEADE.

- índice virtual de escolarização

- De acordo com o trabalho do IBGE, o índice virtual de escolarização, é um indicador de escolaridade que trabalha com a "relação entre a população escolarizada, supostamente pertencente a uma determinada faixa etária, e a população total da mesma faixa etária" (p.151)

- Fórmula;

$$I_{es} = \frac{(\text{População escolarizada supostamente pertencente à determinada faixa etária})}{(\text{População total da mesma faixa etária})}$$

No entanto, este indicador precisa ser utilizado com muito cuidado, já que ele apresenta distorções nos resultados dos cálculos, ao não levar em consideração o fenômeno do atraso nos estudos. Uma grande parcela dos alunos matriculados no nível de ensino considerado não pertence mais à faixa etária que deveria corresponder a este nível de ensino. Também deve-se considerar que muitas crianças iniciam o 1º grau, por exemplo, antes dos sete anos. Este indicador deve ser utilizado juntamente com o índice real de escolarização.

- índice real de escolarização

- Este indicador relaciona a matrícula na idade considerada ideal para cursar o grau X e a população da faixa etária teoricamente correspondente ao grau de ensino considerado.

estudos por aluno, índice de atraso de estudos, taxa de escolas de acordo com o número de turnos e taxa de composição qualitativa do corpo docente<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Indicadores de qualidade

Agregaram-se aqui os indicadores que medem os atrasos e as perdas escolares, a assincronia entre a idade do aluno e a série a ser cursada e outros indicadores, como por exemplo, a taxa de composição qualitativa do corpo docente etc.

- taxa de reprovação

- Este indicador é calculado pela “relação entre o número de alunos reprovados, ao final do ano escolar X, dentre os que participaram da matrícula inicial da K-ésima série do curso C, durante o ano letivo correspondente, e a referida matrícula real” (p. 153).

- Fórmula:

$$Tap = \frac{\left( \begin{array}{l} \text{N.º de alunos reprovados, no final do ano escolar X, dentre os que participaram} \\ \text{da matrícula inicial da K - éxima série do curso no ano letivo X.} \end{array} \right)}{\left( \text{Matrícula inicial da K - éxima série do curso C no ano letivo X} \right)}$$

A informação “aluno reprovado” agrega o aluno reprovado por avaliação e o aluno reprovado por freqüência.

- taxa de evasão imediata

- Define-se a evasão imediata como sendo a perda do efetivo escolar de alguma série de um curso, ocorrida durante o ano letivo.

- Fórmula:

$$Tei = \frac{\left( \text{N.º de alunos evadidos da K - éxima série do curso C, durante o ano letivo X} \right)}{\left( \text{Matrícula inicial da K - éxima série do curso C, no ano letivo X} \right)}$$

Ao se utilizar as informações sobre evasão num período mais longo, é preciso tomar algumas precauções, porque o conceito tem sofrido alterações, principalmente na forma de coleta dos dados. No início dos anos 80 os alunos que deixaram a escola são classificados como “afastados por abandono”; em 1982 e 1983 eles aparecem juntamente como “retidos por freqüência”; em 1984, separa-se novamente “alunos retidos por freqüência” e “alunos evadidos”. Em 1987 e 1988, muda novamente a nomenclatura e volta a ser “afastado por abandono” e “retido por freqüência”. Em 1987 e 1988 a Secretaria da Educação, para efeito do cálculo da taxa de evasão, soma os alunos “afastados por abandono” com os “retidos por freqüência”. Aqui trabalharemos apenas com o aluno “afastado por abandono”.

- Taxa de evasão mediata

- Define-se a evasão mediata como aquela que ocorre entre dois anos letivos consecutivos, distinguindo-a da evasão imediata, que ocorre durante um mesmo ano letivo.

- Fórmula:

$$Tem = \frac{\left( \begin{array}{l} - N.^{\circ} \text{ de alunos evadidos da } K - \text{ésima série do curso } C, \text{ entre o final} \\ \text{do ano letivo } x - 1 \text{ e o início do ano letivo } x. \end{array} \right)}{\left( \text{Matrícula efetiva da } K - \text{ésima série do curso } c, \text{ no ano letivo } x - 1 \right)}$$

- índice de assincronia da matrícula (em relação à idade normal)

- Como é sabido, há um grande desencontro entre idade do aluno e série que esteja cursando, isto é, um aluno iniciando o ensino fundamental aos sete anos de idade e terminando aos quatorze ou terminando o ensino superior aos vinte anos. Há diversos estrangulamentos que afetam a capacidade de matrícula. O desencontro entre idade do aluno e série que esteja cursando, no suposto de que a cada série deve corresponder uma idade que lhe seja própria, traduz-se como sendo a assincronia da matrícula em relação à idade normal.

- Fórmula;

$$Ias = \frac{\left( \begin{array}{l} N.^{\circ} \text{ de alunos que participar am da matrícula inicial da } K - \text{ésima série do curso } C, \\ \text{no ano letivo } X, \text{ fora da idade normal dessa série.} \end{array} \right)}{\left( \text{Matrícula inicial da } K - \text{ésima série do curso } C, \text{ no ano letivo } X \right)}$$

Na matrícula na faixa etária ideal foram considerados os alunos com a idade considerada adequada à série e idade inferior. Por exemplo, na 1ª série do ensino fundamental são considerados os alunos com sete anos de idade e menos de sete anos.

- tempo médio de atraso de estudos, por aluno

- Este indicador consiste na média ponderada dos tempos de atraso dos alunos que participaram da matrícula real do curso C, no ano letivo X.

- Fórmula;

$$Mae = \frac{\sum (n^{\circ} \text{ de anos de atraso}) * \left( \begin{array}{l} n^{\circ} \text{ de alunos, com esse atraso, que participaram da matrícula inicial do curso } C, \\ \text{no ano letivo } x \end{array} \right)}{\text{total de alunos atrasados que participaram da matrícula inicial do curso } C, \text{ no ano letivo } x}$$

Os somatórios em relação a K forma estendidos a todas as séries do ensino fundamental, e os somatórios em relação aos alunos de idade fora da idade adequada se estendem a todas as idades superiores á idade adequada.

- índice de atraso de estudos

- Trata da relação entre o total de anos de atraso dos alunos que participaram da matrícula inicial do curso C, representado pela soma dos produtos dos diversos tempos de atraso pelos respectivos números de alunos, o ano letivo x, e a matrícula inicial do referido curso, no mesmo ano letivo.

É importante lembrar que para alguns indicadores, a série histórica, pela inexistência de dados, não cobre o período de nove anos. Os dados utilizados foram fornecidos pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo – SP e pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE. As tabelas com as séries históricas encontram-se no anexo.

---

- Fórmula:

$$Iae = \frac{\sum (n^{\circ} \text{ de anos atraso}) * \left( \frac{n^{\circ} \text{ de alunos, com esse atraso, que participaram da matrícula inicial do curso C, no ano letivo } x}{\text{matrícula inicial do curso C, no ano letivo } x} \right)}{\text{matrícula inicial do curso C, no ano letivo } x}$$

- taxa de escolas de acordo com o número de turnos e taxa de salas de aula adaptadas

Procurar-se-á determinar o grau de utilização do equipamento social e seu conseqüente reflexo na qualidade de atendimento.

## CAPÍTULO I

### DIRETRIZES DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Na década de 70 as grandes ações da Secretaria da Educação voltaram-se para a implantação da Lei 5692/71, principalmente a partir de 1975. Dentre essas ações estiveram a reformulação de currículo, reorganização da rede física, a reestruturação administrativa da Pasta etc.

No entanto de certa maneira, no estado de São Paulo estavam dadas algumas condições que facilitariam a implantação da escola de oito anos. Já a Constituição estadual de 1967 estabelecia a criação de um Fundo Estadual especialmente destinado aos Programas Oficiais de Alfabetização, à garantia do cumprimento da obrigatoriedade da educação dos 7 aos 14 anos, etc. Em 1969, a aprovação do Plano Estadual de Educação efetivava o cumprimento da obrigatoriedade escolar dos 7 aos 14 anos, a melhoria dos padrões do ensino primário e referia-se à oportunidade de articular o primário com o ginásial, de forma a generalizar a escola comum e eliminar um dos obstáculos – o exame de admissão – para a continuidade dos estudos. Estas medidas antecedem, dessa forma, a Lei 5692.

Nos anos 80, ampliou-se o índice de escolarização do ensino fundamental, basicamente universalizando a educação básica no Estado. Houve também um grande crescimento da oferta da pré - escola, sobretudo na rede municipal.

Quanto à qualidade do ensino, não se conseguiu, com a implantação da Lei 5692, nos meados da década de 70, minorar antigos problemas, tais como taxas de reprovação e evasão. Muito pelo contrário, estes problemas agravaram-se.

Durante o período estudado (1980-1988), o governo do Estado de São Paulo esteve sob três diferentes gestões: Governo Paulo Maluf (1979-1982); Governo Franco Montoro (1983-1986); Governo Orestes Quéricia (1987-1990). A Secretaria da Educação, por sua vez, teve no seu comando sete Secretários até 1989: a) Luís Ferreira Martins (1979-1981); b) Jessen Vidal (1982-mar. 1983); c) Paulo de Tarso (mar. 1983 – maio 1984); d) Paulo Renato C. Sousa (maio 1984 – abril 1986); e) José A Pinotti (abril 1986 – mar. 1987); f) Chopin T. Lima (mar. 1987 – ago. 1989); g) Wagner Rossi (ago. 1989 – dez. 1989).

A primeira administração, eleita indiretamente sob o governo militar, manifesta a necessidade de consolidação da implantação da escola de oito anos, definida pela Lei

5692/71, e da integração adequada das oito séries numa mesma unidade escolar. Por essa época, na zona urbana tal integração já estava praticamente concretizada, embora na zona rural ainda estivesse muito distante.

No Plano Trienal (1980-1982), onde estão traçadas as principais ações da Secretaria, parte-se do pressuposto que já havia cobertura integral da demanda do 1º grau, com ampla oferta de vagas; ficando como meta a manutenção do equilíbrio do atendimento dentro de um padrão- 35 alunos por classe, três turnos de funcionamento por escola compatível com a necessária preocupação com a melhoria da qualidade de ensino.

Nesse Plano aponta-se para os graves problemas da reprovação e evasão da rede estadual. Para a compreensão dessas distorções enfrentadas, algumas causas são apontadas. Embora as causas internas à estrutura escolar sejam consideradas, são as causas econômicas, os “fatores exógenos”, que ganham ênfase na orientação da política. Dentre esses “fatores exógenos” são destacados “a necessidade de uma precoce inserção no mercado de trabalho de significativa parcela dos alunos da escola pública, associada a uma série de carências e insuficiências bio – psico – sociais, sintetizadas na carência cultural” (Plano Trienal, 1980, p. 53).

“Carência cultural” e “inserção precoce no mercado de trabalho” constituir-se-ão no pano de fundo das ações básicas traçadas para o triênio, a saber: 1-) pré- profissionalização: visando preparar o egresso do 1º grau para o trabalho social produtivo, impõem-se na rede estadual a ampliação de oferta da pré-profissionalização, opcional a partir da 7ª série” (p. 54); 2-) educação compensatória, visando compensar a carência de recursos da Secretaria da Educação para assumir a educação pré - escolar e a carência cultural dos alunos; 3-) flexibilização da oferta de cursos no 2º grau profissionalizante, aperfeiçoando as modalidades de atendimento, com vistas, principalmente, ao curso noturno.

Percebe-se nessa gestão uma tendência a implantar programas de atendimento seletivo, isto é, os programas são direcionados para determinada clientela. Há alguns exemplos isolados dessas experiências, como o projeto “Ação supervisora para o Ensino de 1º grau com o intuito de melhor conhecer as características da clientela de escolas paulistas de zonas periféricas urbanas na tentativa de minimizar a problemática referente à repetência e evasão”. Este projeto faz parte do Programa Educação nas Áreas Periféricas Urbanas, desenvolvido em convênio com o MEC, e foi implantado na Divisão Regional de Ensino – Capital 2, particularmente, nas 10ª e 11ª Delegacias de Ensino. Um outro exemplo é a Antecipação da Escolaridade Obrigatória.

Iniciado o processo de democratização, a eleição direta de governador em 1982, possibilita a vitória de um governador de oposição do regime autoritário – Franco Montoro, portador de um programa que enfatiza teses de ampliação da vida democrática, de prioridades sociais, de reorganização institucional – administrativa.

No campo da política educacional, suas principais diretrizes são: descentralização das funções; formulação de programas que iniciem o processo de regionalização/municipalização do ensino pré - escolar e de 1º grau, participação da comunidade (criação dos Conselhos Municipais de Educação); reestruturação da Companhia de Construções Escolares - CONESP; descentralização da merenda escolar; regionalização dos concursos para o magistério; revalorização do professor, e recuperação salarial do magistério.

Sob o lema “É preciso mudar”, a Secretaria da Educação desencadeia um processo de discussão em todas as escolas, que encaminhavam aos órgãos intermediários e centrais o levantamento dos principais problemas da escola e do ensino, juntamente com as propostas de solução. Os relatórios foram sintetizados e serviram de base para a elaboração de programas prioritários de ação da Secretaria de Educação (“Documento de Trabalho n.º 2 – Retorno ao Documento de Trabalho n.º 1”).

De maneira sucinta, a política educacional passa a enfatizar a descentralização, a participação (valorização da autonomia da escola) e a implantação de programas universais, distintos, portanto de programas especialmente dirigidos a grupos selecionados de alunos.

O principal programa da gestão Montoro foi sem dúvida o Programa do Ciclo Básico, implantado a partir de 1984, cuja meta era a de diminuir os índices de evasão e repetência do Primeiro Grau da rede estadual. Para tanto, propunha-se, de um lado, eliminar a avaliação na passagem da primeira para a Segunda série do primeiro grau, de maneira a proporcionar aos alunos um tempo maior para se alfabetizarem; e de outro, fornecer subsídios aos educadores de forma a que eles pudessem melhorar seus métodos pedagógicos.

Com relação à pré – escola, teve início um programa de descentralização de competências, passando a Secretaria da Educação a assinar convênios com municípios com o objetivo de municipalizar esse nível de ensino. E, no final da gestão, segundo semestre de 1986, é implantado o Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC.

Também foram implantados alguns projetos que tratavam de enfrentar problemas do ensino Noturno (ensino fundamental e médio). No entanto, são experiências isoladas que não atingem toda a rede e têm período curto de existência.

Com o início da gestão Quércia, em 1987, o novo secretário da Educação lança as dez diretrizes que nortearão as ações da Secretaria: valorizar o quadro do Magistério; revitalizar a formação e capacitação de docentes a nível de 2º. e 3º. graus; desenvolver ações administrativas e educacionais integradas com Municípios, outras Secretarias de Estado, Universidades e institutos de Ensino Superior e outras instituições voltadas para a docência, para a pesquisa ou para a tecnologia; regionalizar as ações educacionais e administrativas sem perder a visão de totalidade econômica e cultural do estado de São Paulo; integrar à escola a dimensão comunitária na utilização dos recursos materiais do Estado e dos recursos institucionais da sociedade abrangente; redimensionar o trabalho educacional e de produção das escolas técnicas agrícolas e industriais; cuidar para que a escola tenha condições físicas e funcionais de implementar o trabalho pedagógico; informatizar a Secretaria da Educação em todos os níveis com vistas à desburocratização; estabelecer comunicação ágil entre os órgãos da SE e a rede escolar". (SE, Educação: nosso desafio, 1987).

Essas diretrizes abrem várias frentes de atividades, mas percebe-se que há uma valorização da comunidade, do contexto "cultural dos alunos". Fala-se, inclusive, no desenvolvimento de programas culturais e de lazer para jovens e adultos; assim como, no apoio a programas de educação informal "desenvolvidos por jovens a nível de comunidade, bairros ou pequenas cidades" e no aproveitamento "de pessoal não docente para atuar em programas educacionais complementares ao ensino regular". (Educação: nosso desafio, 1987, p. 20).

Após seis meses de gestão, o Secretário ao apresentar as diretrizes básicas do Programa Educacional do Governo, na Assembléia Legislativa, afirma que a diretriz maior é"... recuperar a qualidade do ensino público, possibilitando o acesso das camadas de baixa renda e média a um padrão de ensino mais elevado". São apresentadas, então, quatro ações fundamentais: ampliação do acesso à escola; efetivação da permanência do aluno na escola; formação e atualização do magistério, democratização e modernização da gestão do sistema educacional, com característica de continuidade do programa do governo anterior. Ocorre uma mudança de prioridade das diretrizes, recaindo a ênfase, neste segundo documento, no ensino regular, na democratização e na descentralização. A democratização

consubstancia-se no fortalecimento dos Conselhos das escolas, das APMs e dos grêmios estudantis; enquanto, que a parceria com os municípios e a transformação das delegacias de Ensino em unidades de despesa, passam a ser uma das formas de descentralização.

Em 1988, a Secretaria da Educação, procurando superar as dificuldades enfrentadas na implementação do Ciclo Básico, implanta a Jornada única de Trabalho Docente e Discente no Ciclo Básico”, Programa que veio a se constituir na principal ação educacional do atual Governo do Estado.

Com tal Programa aumentou-se o período de permanência diária da criança na escola no Ciclo Básico, passando de três horas ou três horas e vinte minutos para seis horas. Garantiu-se ainda à criança, as atividades de educação artística e educação física, assim como reforço alimentar. Com relação ao professor, fixou-o em regime de educação plena, em uma única escola e com uma só classe, oferecendo-lhe condições de organizar seu tempo de pesquisa, de preparação de recursos didáticos e atualização. Criou-se ainda a função do professor coordenador do Ciclo Básico, cujo papel principal é permitir que informações e orientações cheguem efetivamente a todos aqueles que se encontram envolvidos no Ciclo Básico.

Nos anos 80 houve, de maneira geral, em todas as administrações a ampliação dos programas de assistência ao educando e propostas de descentralização de competências.

Com relação aos programas de assistência ao educando destacam-se: alimentação, transporte, material didático e assistência à saúde. Em 1987, a assistência à saúde passa para o âmbito da Secretaria da Saúde.

Já o tema descentralização tem sido incluído na agenda das diversas gestões da Secretaria desde o final dos anos 70. A descentralização aparece, inicialmente, mais identificada com o repasse de recursos financeiros para execução de pequenos serviços, amplia-se a partir de 1983 com a municipalização da pré – escola e continua o repasse de recursos, agora para a merenda escolar e construção de prédios, e finalmente, em 1989, ganha proporções mais ambiciosas ao propor a municipalização do ensino fundamental.

Até 1983, as despesas da Secretaria da Educação eram efetivadas de forma centralizada, pelos órgãos competentes. As duas únicas exceções eram os gastos com serviço de terceiros, referentes à parte da manutenção de prédios escolares, repassando às APMs, através de convênios firmados entre estas entidades e a CONESP, e os repasses aos Municípios para transporte de alunos (Souza, P. R., s.d., p. 19).

A partir de 1984, a sistemática de descentralização é estendida para aquisição de material de consumo escolar, merenda e construção.

Para a aquisição de material de consumo escolar, os recursos são enviados diretamente aos diretores das escolas, alterando, um processo irracional que implicava no atendimento de pequenas necessidades de cada unidade escolar, pelo órgãos centrais.

Quanto à merenda escolar, a descentralização teve início, em caráter experimental, a partir do quarto trimestre de 1983, em 118 municípios. Em 1984, mediante lei estadual, é implementado o Programa de Municipalização da Merenda Escolar, que através de um per capita, repassava os recursos despendidos com a merenda comprada pelos municípios. Em 1986, 95% dos municípios possuíam a merenda descentralizada.

As despesas com construção e ampliação de escolas também passam a ser descentralizada inicialmente, de forma muito incipiente e voltada para pequenos projetos, como por exemplo, a construção de embriões, escolas de apenas quatro a seis salas de aula. De acordo com Souza, antes de 1983 “a Secretaria da Educação já fazia repasse de recursos de valores altos, para alguns poucos municípios, porém não vinculados a nenhum plano de obra de construções escolares. Pelo caráter político que assumia esse procedimento, a Secretaria não tinha condições de exercer nenhum controle sobre esses gastos” (Souza, P.R. op. cit., p. 22).

E seguindo os preceitos constitucionais, incentiva-se a municipalização da pré – escola. Em 1986, o PROFIC procura reforçar a atuação das prefeituras municipais no atendimento integral à crianças de 2 a 6 anos, firmando convênios com o objetivo de suplementar a merenda escolar e contratar recursos humanos.

Em 1987, é instituído o Programa de Municipalização e Descentralização do Pessoal de Apoio Administrativo das Escolas da Rede Pública estadual – PROMDEPAR – (Decreto n.º 27.265 de 5/8/1987. A forma de preenchimento, nomeação de funcionários estatutários, é reforçada com a celebração de convênios com as Prefeituras e APMs, para que elas garantam a existência de pessoal de apoio com a agilidade necessária.

Finalmente, em 1989, é lançado, em meio a grande polêmica, o Programa de Municipalização do ensino oficial do estado de São Paulo. A grande novidade é que agora propõe-se municipalizar o ensino fundamental. O Decreto n.º 30.375 de 13/09/1989 estabelece no artigo 3º que o Secretário da Educação fica autorizado a celebrar convênios com os municípios que “voluntariamente, aderirem ao Programa”.

Esse Programa criou dois instrumentos básicos para sua operacionalização: celebração de convênios entre o Estado e os Municípios (convênio único e termos aditivos) e as Comissões de Educação do Município.

Aos prefeitos, compete com a colaboração da Comissão de Educação do Município “a coordenação de todas as atividades referentes ao suprimento das condições materiais e operacionais necessárias para o funcionamento das escolas sediadas no município”.

E no artigo 5º define-se os tipos de convênios: construção, reforma, ampliação, conservação e manutenção dos prédios escolares da rede estadual. Ou seja, os municípios não construirão prédios para a sua rede municipal, mas sim na própria rede do Estado. Se considerarmos que a maior atuação dos municípios dirige ao ensino pré – escolar, porque não se promover a ampliação dessa oferta através de uma rede municipal?

Entretanto, na minuta as áreas apontadas como cobertas pelos convênios, além de construção e manutenção da rede física, são: merenda, material de apoio pedagógico, aperfeiçoamento de pessoal, integração do currículo à realidade da escola, assistência ao aluno e outros.

Para o lançamento oficial do Programa, realizou-se em Outubro de 1989, no Palácio do Governo, uma reunião com vários prefeitos. Nesta reunião anunciou-se que os cem primeiros municípios que aderissem ao Programa, seriam beneficiados com um Termo de Permissão de Uso de equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos, além de convênios para reforma e construção.

Na corrida para chegar entre os primeiros, os municípios enfrentaram dificuldades das mais diversas, tais como: elaboração do projeto de construção ou reforma do prédio escolar “de acordo com as normas pedagógicas vigentes”, aprovação do projeto pela Câmara de Vereadores para a celebração do convênio (item XII do art. 24 da Lei Orgânica dos Municípios). De acordo com alguns depoimentos de técnicos da Secretaria, de um lado, muitos municípios não possuíam pessoal qualificado para a elaboração, em prazo tão curto, dos projetos e, de outro, principalmente os municípios maiores, que possuíam um professorado mais organizado, enfrentaram problemas, já que a APEOESP, opôs-se ao Programa e passou a pressionar os vereadores com o intuito de inviabilizar a aprovação dos projetos.

Os critérios de envolvimento no Programa não foram estabelecidos explicitamente. Nem mesmo o Grupo de Municipalização da Secretaria pôde intervir no processo de escolha ou

no estabelecimento de prioridades na seleção, que parece ter ficado restrita à ordem de chegada dos projetos e à decisão do Gabinete de Secretário. A não explicitação dos critérios de seleção dos municípios pode estimular a utilização de critérios pouco pertinentes ao aspecto educacional. Esta questão agrava-se quando ocorre muitas alterações na administração da Pasta: após a implantação da municipalização foram três secretários. Isto significa que em cada momento de transição ocorre a paralisação do Programa. A APEOESP, que encabeçou uma oposição organizada ao Programa, conclui que “como não haverá descentralização de verbas, mas sim o repasse, o governo estadual manterá o controle dessas verbas estabelecerá convênios quando e como lhe convier, de acordo com seus próprios interesses políticos”. (APEOESP, Campanha contra a Municipalização, s/d).

Quanto as Comissões de Educação do Município, estavam organizadas, em janeiro de 1990, apenas dez: todas em municípios de pequeno porte. A Secretaria, objetivando estimular a criação dessas Comissões, elaborou e enviou para todos os municípios uma proposta de regimento, para as Comissões, sugerindo ainda que os Convênios sejam encaminhados através delas.

Até dezembro de 1989, dois meses após o lançamento, haviam sido assinados 165 convênios, reunidos em três grupos. O quarto grupo seria constituído em janeiro de 1990. No entanto, com a mudança de Secretário, na primeira quinzena desse mês, o processo foi interrompido.

Nos 165 municípios envolvidos, a oferta da pré – escola era a seguinte em 1987: em 10 municípios não havia nenhum tipo de atendimento pré – escola; 6 possuíam apenas rede municipal; 149 municípios possuíam rede estadual, sendo que em 50 deles havia também a rede municipal.

Com relação ao atendimento dos alunos do ensino fundamental apenas sete municípios, do conjunto de municípios envolvidos no Programa, possuíam uma rede municipal.

**Quadro I**

Número de municípios que participaram do programa de municipalização, segundo o número de habitantes Estado de São Paulo 1987

População	N.º de municípios	%
Até 5.000	42	25,4
5.001 a 10.000	47	28,5
10.001 a 20.000	36	21,8
20.001 a 30.000	15	9,1
30.001 a 100.000	24	14,5
+ de 100.000	1	0,6
Total	165	100

Fonte: SEADE

Desses 165 municípios, mais de 50% possuía uma população inferior a dez mil habitantes e 30%, de dez a trinta mil habitantes (Quadro I). Isto significa que o Programa foi implantado basicamente, nas pequenas cidades do interior do Estado.

Quanto à oferta de matrículas do ensino fundamental, 60% dos municípios atendiam até dois mil alunos (Quadro II). Segundo estes dados, os municípios não apresentam uma rede muito grande, o que em tese, significa que não haveria a princípio graves problemas da rede física. Hipótese reforçada quando se considera o índice virtual de escolarização: cerca de 60% dos municípios oferecia mais matrículas do que o número de pessoas na faixa etária dos 7 aos 14 anos.

**Quadro II**

Número de Municípios que participaram do programa de municipalização, segundo o número de matrícula inicial no 1º grau Estado de São Paulo – 1987

Matrícula Inicial	N.º de municípios	%
Até 500	10	6,1
501 a 1.000	42	25,4
1.001 a 2.000	46	27,9
2.001 a 10.000	59	35,7
+ de 10.000	8	4,8
Total	165	100

FONTE: Anuário Estatístico da Educação/SE

A análise da distribuição desses municípios pelas regiões administrativas revela que o Programa concentra-se acentuadamente (45%) em duas regiões: Ribeirão Preto com 26% dos municípios e São José do Rio Preto, 19%. A região que apresenta a menor participação é a Grande São Paulo, com apenas dois municípios.

Quanto aos recursos, foram repassados até janeiro de 1990, 217 milhões de cruzados novos destinados a construção (62%) e reformas de prédios escolares (38%). Esses recursos provêm basicamente do tesouro do Estado (74%). No entanto, mesmo antes de findarem os convênios, a maioria dos municípios solicitou a complementação da verba repassada, porque, devido ao atraso na liberação e ao processo inflacionário intensificado a partir do segundo semestre de 1989, os projetos iniciais encontram-se comprometidos.

## **CAPÍTULO II**

### **DESEMPENHO DO SISTEMA EDUCACIONAL**

Neste capítulo realiza-se um diagnóstico do desempenho de sistema educacional no estado de São Paulo na pré – escola, no ensino fundamental e ensino médio. Trabalhou-se, fundamentalmente, com as variáveis de cobertura e de qualidade, que foram estudadas por dependência administrativa.

Procurou-se avaliar na divisão das competências pelo ensino, os aspectos de atendimento e desempenho. Em determinados aspectos há um aprofundamento em relação à rede estadual.

Foram reconstituídas séries históricas relativas aos anos 80. Estas tabelas encontram-se em anexo. No corpo do texto são apresentados quadros e gráficos, cuja numeração se reinicia a cada novo capítulo, e com relação às tabelas, são feitas referências ao número destas.

Na análise do ensino fundamental regular – 1ª. a 8ª. séries – há um desdobramento para o ensino noturno e para as escolas unidocentes. Além do ensino regular analisou-se também a situação do ensino supletivo.

Em cada nível de ensino, após a análise dos dados mais quantitativos, há uma descrição do desenho dos principais programas (legislação, metas) implantados nos anos 80 e uma avaliação de seus resultados.

## **1. ENSINO PRÉ – ESCOLAR**

### **1.1. Principais Indicadores**

O novo texto constitucional, no capítulo da Educação, contempla no artigo 208, item 4, como dever do Estado o “atendimento em creche e pré – escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Esse atendimento não é colocado como obrigatório, mas apenas aconselhável, sendo dever do Estado garantir condições e formas de acesso a creches e pré – escolas.

A Constituição estipula também que a atuação prioritária, nesse grau de ensino, cabe ao Município (art. 211, 2º ), que contará com “a cooperação técnica e financeira da União e do Estado” (art. 30, Inciso IV), para manter os programas de atuação pré – escolar.

No entanto, como afirma o estudo “Brasil – anos 90, creche pré – escola” (FUNDAP, 1989), a municipalização do ensino pré – escolar nem sempre tem sido acompanhada de descentralização de decisões, recursos etc.

De fato, os programas desenvolvidos pelo governo federal nesse nível de ensino resumem-se, basicamente, em repasses de verbas e continuam tendo sua instância de decisão centralizada na esfera social. As ações do governo nessa área têm-se dado de forma desintegrada, com programas semelhantes e freqüentemente sobrepostos, denotando ausência de uma política nacional para a pequena infância. (FUNDAP, 1989).

Apesar da indefinição legal quanto à formulação de uma política nacional de atendimento pré – escolar, nos últimos quinze anos, esse nível de ensino sofreu um significativo aumento de vagas em todo país, embora o índice real de atendimento da população ainda seja pequeno.

O crescimento da oferta de vagas em pré – escolas e creches não aconteceu de maneira uniforme no país e a região Sudeste registrou os maiores índices de aumento de vagas (45%) (FUNDAP, 1989, p. 19).

No estado de São Paulo, o aumento de vagas vem sendo acompanhado pelo crescimento da demanda. Este último tem sido explicado principalmente por duas das várias funções atribuídas à pré – escola. De um lado, a permanência das crianças pequenas em creches ou pré – escolas libera as mães para que possam trabalhar no mercado produtivo; de outro, a distribuição de alimentos pelas escolas e creches infantis constitui mais um fator de aguçamento da demanda.

Passemos, então, a analisar o comportamento da matrícula inicial na pré – escola e a população demandatária no estado de São Paulo. Como população demandatária estamos considerando as crianças com idade entre dois e seis anos. Esta faixa etária, neste trabalho, está sub - dividida em: 2 a 4 anos e 5 a 6 anos, sendo que esta última faixa será enfatizada, já que, segundo o poder público, ela se constitui na população ideal para a pré – escola.

Em 1980, estavam matriculadas no ensino pré – escolar 390.402 crianças, sendo que 57% concentravam-se apenas na região da Grande São Paulo. Do total das crianças matriculadas no Estado, 10% estavam na rede estadual, 56,5% na rede municipal e 33,5%, na rede particular. Em 1988, a participação da rede estadual passa a ser de 11%, a municipal de 65% e a particular 24%, atendendo 759.029 crianças. (Tabelas 3.1 e 3.3).

Em seu conjunto, a rede pública aumentou sua participação na oferta de vagas, com relação à rede particular. A rede pública recebia 66,5% das crianças em 1980 e passou a atender quase 76% da clientela, em 1988 (gráfico A).

O crescimento da importância da rede pública, na cobertura da clientela que procura as pré – escolas e creches, se deu principalmente pelo desempenho da rede municipal. Esta última que, em 1980, atendia 56,7% dos alunos, em 1988, passa a atender quase 65% da demanda. Tal comportamento revela que a política de municipalização da pré–escola, iniciada em 1983, vem sendo implementada de fato no estado de São Paulo. A rede estadual, por sua vez, apresentou um pequeno aumento de 1% na taxa de atendimento à população no período estudado.

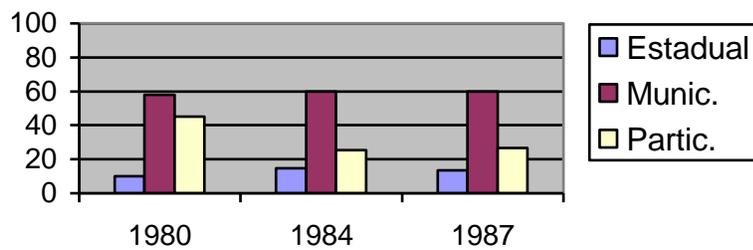
Nesse mesmo período, a rede particular teve sua participação reduzida ano a ano, até 1985 e, começou a se recuperar em 1986, mas não atingiu a taxa de atendimento de 1980 (tabela 3.1).

As três redes de ensino cresceram ao longo da década de 80. A rede particular cresce 38% de 1980 a 1988, enquanto a rede estadual cresce 116% e a municipal, 122%. O crescimento acentuado da rede estadual, entretanto, não significa que ela tenha aumentado significativamente as suas vagas. De fato, a rede estadual atendia em 1980, 39.077 crianças e, em 1988, 84.619, enquanto que a rede municipal atendia 220.486 alunos em 1980 e passa a atender 449.970 crianças em 1988 (tabelas 3.1 e 3.3).

Se no conjunto da população demandatária do Estado, a rede particular perde espaço para a pública no atendimento à criança pequena, o mesmo não acontece quando se verifica a participação das matrículas por faixa etária.

**Gráfico A**

Matricula Inicial da pré-Escola  
Estado de São Paulo. 1980-1987



NEPP/UNICAMP, 1990

As matrículas de crianças de 0 a 2 anos na rede particular saltam de 24,8% em 1985, para 44,9% em 1986. Nesses anos, conforme quadro I, verifica-se que a taxa de matrícula, para a mesma faixa etária, na rede pública (estadual e municipal) cai de 75,2% (1985) para 55,1% (1986).

Esta situação reflete a insuficiência de ofertas nas pré-escolas públicas, o que acaba por reprimir a demanda, principalmente, das classes populares.

#### Quadro I

Matrícula inicial da pré-escola, por faixa etária, segundo  
A dependência administrativa  
Estado de São Paulo

Anos	Dep. Adm.	Estadual		Municipal		Particular		Total	
		Mat. Inicial	%	Mat. Inicial	%	Mat. Inicial	%	Mat. Inicial	%
1984	2 a 4	1.771	2,6	49.859	73,9	15.859	23,5	67.489	100
	5 e 6	78.770	18,7	266.775	63,2	76.193	18,1	421.738	100
1985	2 a 4	1.683	2,2	55.949	73,0	18.981	24,8	76.613	100
	5 e 6	81.118	17,5	300.306	64,8	81.590	17,6	463.014	100
1986	2 e 4	1.833	1,1	91.477	54,0	75.957	44,9	169.267	100
	5 e 6	82.940	15,8	339.704	64,6	102.728	19,5	525.372	100
1987	2 a 4	1.677	0,9	94.805	53,6	80.209	45,4	176.691	100
	5 e 6	88.674	15,8	353.225	63,1	117.759	21,0	559.658	100

Fonte: SEADE, S.E

Tal preferência pela rede particular é menos acentuada quando se trata de crianças maiores, pois a rede municipal atende mais de 63% da população da faixa etária de 5 a 6 anos.

Analisando a evolução da população na faixa etária de 2 a 6 anos, verifica-se que o crescimento da matrícula é sempre maior que o crescimento da população nesta faixa etária. Têm-se, então, que a pré-escola veio aumentando seu atendimento à população e chegou a 1987 com um índice de escolaridade de 20,9% (Quadro II). Este índice revela, no entanto, que a oferta de serviços pré-escolares é insuficiente, já que atinge menos de um terço da população escolarizável.

**Quadro II**

Índice Real de Escolarização População Teoricamente  
Escolarizável para o Ensino Pré-Escolar  
Estado de São Paulo - 1980-1987

População de 2 a 6 anos			Matricula Inicial Pré- Escola		Índice real de escolarização
Ano	Nº.	Índice Crescimento (1)	Nº.	Índice Crescimento (1)	%
1980	2.960.187	100	390.402	100	13,2
1981	3.054.483	103	447.051	114	14,6
1992	3.153.554	106	491.800	125	15,6
1983	3.259.670	110	574.891	140	16,8
1984	3.372.656	114	579.675	148	17,2
1985	3.492.976	117	637.770	163	18,2
1986	3.503.314	118	694.644	178	19,8
1987	3.514.965	119	736.349	188	20,9

Fonte: SEADE, S.E (1) ano base = 1980

Com relação às crianças de 5 a 6 anos, o índice de atendimento é de 19% mais alto que toda faixa etária de 2 a 6 anos. No entanto, este índice não pode ser considerado satisfatório, pois mostra que as pré-escolas existentes não chegam a atender nem mesmo a metade das crianças na faixa de 5 a 6 anos, conforme quadro III.

**Quadro III**

Índice Real de Escolarização da População de 5 e 6 anos  
Estado de São Paulo  
1984-1987

Ano	População de 5 a 6 anos	Matricula Inicial 5 a 6 anos	Índice real de Escolarização
1984	1.322.168	421.738	31,9
1985	1.387.260	463.014	33,4
1986	1.403.943	525.377	37,4
1987	1.421.181	559.658	39,4

Fonte: SEADE- S.E (1): Os dados incluem os alunos das escolas unidocentes.

A tabela 3.3 traz dados interessantes sobre o comportamento da matrícula de crianças de 4 a 6 anos nos anos de 1987 e 1988. Vê-se a maioria das matrículas na rede pública dá-se na faixa de 5 a 6 anos. Na rede estadual, em 1987, 96,61% das matrículas concentram-se nessa faixa etária e, em 1988, foram 90,39%. Na rede municipal, apesar de se apresentar um índice menor do que na estadual, ainda assim é significativo, 78% nos dois anos. Já nas pré-escolas e creches particulares, as matrículas se distribuem mais eqüitativamente entre as faixas etárias indicadas.

É importante notar, no ano de 1988, um crescimento significativo da matrícula de crianças com mais de 6 anos na pré- escola, da rede estadual, principalmente na Grande São Paulo. Este aumento indica que houve uma ampliação da oferta de vagas.

Como já frisamos anteriormente, a pré- escola no Estado de São Paulo cobre um terço da população escolarizável. Porém, tal atendimento se distribui de maneira bastante irregular pelos vários municípios. Em 1987, existiam 29 municípios onde não havia qualquer forma de atendimento pré - escolar, o que significa que as 14.795 crianças de 4 a 6 anos desses municípios estariam impossibilitados de freqüentar a pré- escola. Em outros 49 municípios só existiam, em 1987, pré- escolas na rede particular (gráfico B).

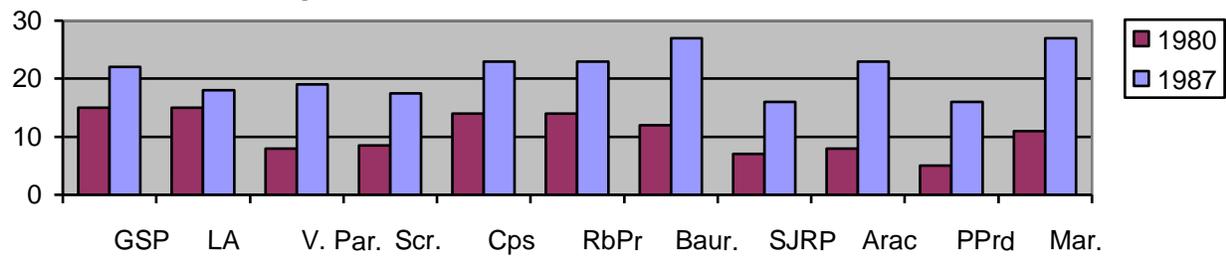
Além disso, a despeito da rede municipal ser responsável pela maioria das vagas oferecidas à população no Estado, em 332 municípios o atendimento é realizado apenas pela rede estadual. Em 26 municípios, a rede pública é constituída apenas por pré- escolas municipais. ("Proposta de municipalização da educação pré- escolar- estudo preliminar". SE/CENP, nov. 1987).

Com relação ao comportamento da rede pré- escolar na várias regiões do Estado, é interessante observar que, embora a política de pré- escola tenha tomado fôlego no período analisado, em certas regiões, a rede estadual pré- escolar desenvolveu-se com mais vigor que a municipal.

Em Presidente Prudente, por exemplo, a rede estadual cresceu 245%, entre 1980 e 1982, enquanto que a municipal, neste mesmo período cresceu 10%. Em 1983, a pesar do início da política da municipalização da pré- escola no estado, a rede municipal de Presidente Prudente continuou a crescer (2% com relação ao ano anterior) e rede estadual cresceu à taxa de 44%. Reflexos da política de municipalização, em Presidente Prudente, tornam-se visíveis apenas em 1985, quando a rede municipal cresce 58% enquanto a estadual decresce 9% em relação ao ano anterior. Porém, é preciso notar que, apesar do crescimento acentuado da rede estadual na região durante o período analisado, a rede municipal continuou oferecendo mais vagas que a estadual, como mostra a Tabela 3.1.

Se compararmos as matrículas em números absolutos dos anos de 1980 e 1987, vemos que em 1980 a rede municipal atende 784 crianças a mais que a estadual e, em 1987, a municipal continua com mais alunos que a estadual. Ou seja, em 1987, a rede municipal atende 42% da população demandatária e, a rede estadual 40%, apesar do crescimento acentuado da rede estadual.

Gráfico B  
Índice real de escolarização  
da Pré- Escola Reg. Adm. do Est. S.P.



NEPP/UNICAMP, 1990

Na região de Araçatuba, também a rede estadual apresentou um crescimento acentuado de 532% no período de 80-87. Este crescimento, no entanto, foi acompanhado pela expansão da rede municipal (216% de 1980 a 1987). Assim sendo a rede estadual não chega a oferecer mais vagas que a municipal e, em 1987, a rede municipal atende cerca de 3 mil crianças a mais que estadual.

Em todo estado de São Paulo, apenas a região de São José do Rio Preto, a rede municipal pré- escolar é menor que a estadual. Na referida região, a rede municipal, além de crescer a taxas menores que a estadual, atende um menor número de crianças. A rede escolar pré- escolar dessa região cresce 125% de 1980 a 1982 e, nesse último ano, passa a ter mais alunos que a municipal (5611 contra 4524). Em 1982, a participação das pré- escolas estaduais é de quase 46% enquanto que as municipais é de 37%. No ano seguinte (1983) a rede estadual aumentou consideravelmente com relação à municipal: 51% (7.228 crianças) contra 34% da rede municipal (4.820 alunos). A partir de 1984, a rede municipal na Região de São José do Rio Preto passa a representar taxas de matrículas mais elevada mas, até o final do período em foco, continua a ser a que mais oferece vagas à população. A rede estadual de ensino pré- escolar conta, em 1987, 8151 alunos matriculados e a municipal atende 7.774 crianças.

Na maioria das regiões administrativas, o crescimento das taxas de matrícula ocorreu de forma acelerada entre 1980-85 e mais lenta nos dois últimos anos da série.

No Litoral, entretanto, houve uma inversão da taxa de crescimento das matrículas nos dois últimos anos. O número de matrículas que, em 1986, era de 37.280, baixou para 33.785. Esse decréscimo de vagas aconteceu nas redes municipal e estadual, enquanto que a particular aumentou sua participação no atendimento à população.

Em todas as regiões cresce o índice de escolarização, conforme dados da tabela 3.2.2.

## **1.2. Principais Programas**

O fato do conjunto das redes pré- escolares atenderem apenas um terço da população escolarizável, aliado à falta de preparo das crianças, provenientes dos setores mais pobres da sociedade, para acompanhar as atividades desenvolvidas na primeira série do primeiro grau, serviram de justificativa para a Secretaria da Educação formular e implantar programas de antecipação da escolaridade e um programa de formação integral.

O primeiro deles foi implementado a partir de 1980 e interrompido em 1983, com a mudança de governo. O segundo realizou-se durante o ano de 1986 nas escolas ligadas à COGSP. O PROFIC foi implantado no segundo semestre de 1986. Vejamos agora cada um desses programas.

### **A - Programa de Antecipação da Escolaridade Obrigatória (1980-1983).**

A Secretaria da Educação, através da Resolução SE de 2/7/1979, homologou a Deliberação CEE 13/79, estabelecendo o desdobramento da 1º. do ensino Primeiro Grau em dois níveis, visando "ao atendimento preferencial e gratuito de crianças carentes, crianças essas que ingressam no ensino de 1º. Grau desprovidas de habilidades imprescindíveis ao desenvolvimento da programação prevista para o início da escolarização". (SE, 1979, p. 16). Passa-se atender na 1ª. série do 1º. Grau, crianças com menos de sete anos.

O Programa parte do pressuposto de que entre as crianças que chegam à escola sem apresentarem um mínimo de "prontidão" ou de requisito comportamentais necessários à aprendizagem, há uma participação muito grande daquelas que sofrem, além das privações econômicas, dificuldades de adaptação à cultura escolar. Tais crianças constituem o grupo de alunos denominados "deficientes culturais". A palavra-chave de Projeto parece ser "carência cultural", que andou muito em voga na década de 70 entre os educadores.

No Plano Trienal 1908- 1982, no Programa "Ensino de 1º. Grau" aparece como objetivo específico "antecipar o início da escolarização regular para crianças provenientes dos estratos sócio- econômicos de mais baixa renda" (Plano Trienal 80-82, p. 62). A meta desse Programa é a Divulgação da proposta curricular do 1º. nível da 1ª. série do 1º. grau.

Aqui mais uma vez a justificativa do projeto baseia-se no conceito de "carência cultural":

"O ingresso na 1ª. série do 1º. grau pressupõe o domínio de determinadas operações mentais e de habilidades que condicionam o êxito na aprendizagem da leitura e da escrita, base indispensável para qualquer aprendizagem formal posterior. Dado um quadro de carências, impõem-se medidas compensatórias que possibilitem à criança que ingressa no 1º. grau um percurso sem tropeços até o seu término. Tais medidas devem ser tanto de natureza assistencial, quanto pedagógicas. Não dispondo de recursos para, sem prejuízo do atendimento do 1º. grau, assumir a educação do pré- escolar, deve-se antecipar, de um ano,

o ingresso no ensino regular e desenvolver, paralelamente, mecanismo de cooperação com a Rede Municipal para expansão e orientação da Pré- Escola" (Plano Trienal 80-82, p. 54).

O Modelo Pedagógico, elaborado pela CENP, de acordo com Secretaria da Educação, "foi pautado no espírito da continuidade educativa e como um programa de educação compensatória, com ênfase na compensação das deficiências do meio". Esse modelo procura oferecer às crianças carentes "estímulos necessários que não existiam por lhes ter sido negada a diversificação de oportunidades que caracteriza o chamado "currículo oculto" que têm as crianças de classe média e alta, e que exerce significativa influência no desempenho escolar" (SE, 1979, p.17).

O Programa de Educação Compensatória, em 1979, foi implantado, experimentalmente, em seis municípios. O Programa recebeu verbas em 1908 e em 198. Mas foi suspenso em 1983, com a mudança de administração. Mas ainda, em 1985, apareceram convênios com municípios que mantinham a experiência.

### **B - Programa de Antecipação de Escolaridade (1986)**

Em 1985, a pesar da desativação do programa anterior, volta-se a discutir a mesma questão da necessidade de se preparar minimamente as crianças para seu ingresso no 1º. grau. Novas justificativas são apresentadas para fundamentar mais uma intervenção do poder público nessa área. Em vez do combate do combate às "carências culturais" das crianças das camadas menos favorecidas da população, a nova intervenção tem como pressuposto a valorização do contexto cultural dessas crianças no processo de alfabetização.

Este novo Projeto de Antecipação da Escolaridade foi elaborado a partir da solicitação da Secretaria da Educação, em específico da COGSP, à Pontifícia Universidade Católica-PUC/SP, com o objetivo de oferecer subsídios para a implantação de um programa que atendesse, nos meses de janeiro e fevereiro, crianças sem nenhuma escolaridade formal anterior, candidatas à 1ª. série do Ciclo Básico.

A Secretaria da Educação, através da Resolução SE nº. 229, 7/11/85, instituiu o Projeto de Antecipação da Escolaridade, nas escolas estaduais da área da COGSP. O objetivo era atender às crianças que não tiveram preparação pré- escolar para ingresso 1ª. série do 1º. grau. Como justificativa do Projeto, apontavam-se: a necessidade de ampliar as possibilidades de acesso e continuidade de estudos à clientela de 1º. grau, a proposta de

melhoria de condições de ensino de 1º. grau, em especial das primeiras séries e a maximização do uso do equipamento escolar durante o ano letivo.

De acordo com os coordenadores, a ênfase do Projeto seria sobre a leitura da escrita. Dessa forma, procuraram trabalhar com o desenvolvimento da leitura e da escrita a partir das histórias de vida das crianças, "porque é daí que emerge o sentido do ato de ler e de escrever. Através da compreensão da representação simbólica da linguagem é que esclarece seus usos, valores e funções em uma dada sociedade. Isto implica que a escola não pode a priori escolher materiais que sirvam para todas as crianças, como se tivessem características homogêneas. São as próprias crianças, junto com o seu Professor, que fazem a construção das suas leituras e escritas. Com isso pode-se observar o processo de construção do ato de ler e escrever que essas crianças elaboram". (Educação Democrática nº. 19, p.9).

Partindo dessa perspectiva e de que a língua escrita não é uma mera transição da língua oral, o período preparatório não poderia ser apenas uma preparação distante dos significados de ler e escrever.

O projeto desenvolve-se, inicialmente em 1585 escolas da área da COGSP, durante 45 dias, de 2 de janeiro a 21 de fevereiro de 1986. Foram atendidos cerca de 95.000 crianças sem escolaridade formal, em turmas de 30 a 35 crianças (mínimo de 15, máximo de 35). O período diário de permanência na escola foi de quatro horas.

Atuaram, nas salas de aulas, 3.500 monitores, que foram preparados pelos coordenadores da PUC/SP e supervisores da rede, durante os meses de novembro e dezembro de 1985.

Durante o ano de 1986, houve reuniões com os supervisores de ensino com o objetivo de prepará-los para coordenarem a realização do Projeto no ano de 1987. Nos anos seguintes o Projeto não se realizou.

### **C- PROFIC**

Em meados de 1986 foi lançado mais um programa dirigido à pequena infância: Programa de Formação Integral da Criança- PROFIC. Tal Programa, diversamente dos anteriores, não se preocupa apenas com o aspecto pedagógico de preparação para a escolarização do primeiro grau, mas procura dar um atendimento integral às crianças, preocupando-se com a saúde, com o incentivo à criação de creches e ao aleitamento materno, etc. Outra

especificidade do Profic, com relação aos outros programas citados anteriormente, diz respeito ao fato dele não se restringir à rede escolar estadual, mas realizar convênios com prefeituras e entidades filantrópicas particulares.

O Programa de Formação Integral da Criança-PROFIC, foi instituído pelo governo do Estado de São Paulo, através do Decreto nº. 25.469 de 7 de julho de 1986 e complementado pelo Decreto nº . 25.753 de 21 de agosto de 1986, no final da gestão Franco Montoro.

Na época questionou-se muito o lançamento do programa novo e de tal envergadura, justamente nos meses finais de uma gestão. Para justificar a adequação do momento, a Secretaria da Educação assim se manifestou: " (...) o momento presente é o mais oportuno para este Programa. O governo Montoro, tendo conseguido atingir, antecipadamente, muitas metas da Batalha do Menor, e podendo demonstrar incontestáveis realizações na área social, em especial na área de Educação, criou condições, antes inexistentes, para que possamos, agora, culminar sua gestão com um novo e importante salto, que é a redefinição do papel dos Estado e da escola na formação das crianças. Este programa só se tornou possível porque foram construídas, no atual governo, milhares de novas salas de aulas, porque se institucionalizou o Ciclo Básico; porque se colocou em prática o Estatuto do Magistério; porque se ampliou se ampliou e se municipalizou a merenda escolar. Todas essas medidas constituem a base a partir das quais podemos, agora deflagrar ações práticas visando a consecução de avanços efetivos, qualitativos e quantitativos, na educação do Estado de São Paulo. Essas medidas trouxeram maturidade ao sistema educacional do estado e determinaram que este é o momento oportuno e adequado para uma intervenção mais profunda e ampla nesse sistema. Antes, essa intervenção seria extemporânea; depois, a oportunidade poderia estar perdida". (1)

De acordo com o Programa, era necessário redefinir a função da escola: de instituição dedicada à instrução da criança, ela deveria transformar-se também em instrumento de proteção da criança. Para isto, fazia-se necessário ampliar o tempo de permanência da criança na escola, bem como a faixa etária coberta pela atenção do Estado. "A escola passará a ser um lugar onde as crianças possam encontrar, entre outras coisas, segurança física: espaço tranquilo e protegido. Ali elas estarão a salvo da violência a que sua condição de fraqueza e desamparo a submete. Poderão usufruir das coisas próprias de crianças, sem a ansiedade da luta pela sobrevivência. Estarão liberados do medo e da fome porque se determinará que a infância que a alimentação da infância seja prioridade na administração das coisas públicas, e haverá sempre quem vele pela saúde". (2).

Com o estabelecimento desses objetivos gerais, o Programa foi dividido em quatro projetos e, segundo seus autores, tratava-se de uma situação "transsecretarial" (envolvendo as secretarias de Educação, Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura e Esportes e Turismo), sob coordenação da Secretaria de Educação, para o problema do menor, principalmente o de baixa renda, que, até então, segundo seus formuladores, não havia encarado de frente e de maneira global:

### **1- Projeto de Formação Integral à criança nos dois primeiros anos de vida.**

Considerando como fundamental ao desenvolvimento da criança o aleitamento materno, e pressupondo que maioria das mães que trabalha fora não amamenta seus filhos, não por falta de vontade ou impossibilidade física, mas por ausência de condições para isso nos locais de trabalho, o Projeto visa, além de incentivar o aleitamento materno, criar mecanismo que façam com que a lei que obriga as empresas a manter creches e berçários seja cumprida e aperfeiçoada. A participação da Secretaria de Educação nesse Projeto seria indireta, cooperando no que fosse possível com os demais órgãos governamentais.

### **2- Projeto de Formação Integral do Pré- Escolar (02 a 06 anos).**

Este projeto visa criar condições de permanência da criança de baixa renda nas escolas, preparando-as para a escolaridade obrigatória e fornecendo guarda durante jornada de trabalho dos pais. Nesse sentido propõe o alargamento da carga horária para oito horas na pré- escola. Esse alargamento do tempo de permanência na escola têm também o objetivo de "participar da tarefa de formação integral da criança cuidando não só de seu desenvolvimento intelectual e cognitivo, mas também de seu desenvolvimento físico, psíquico, social e emocional". (3). O projeto seria executado através de convênio da Secretaria de Educação com as prefeituras municipais e entidades particulares.

### **3- Projeto de Formação Integral do Escolar (07 a 14 anos).**

Este projeto pretende aumentar o tempo de permanência da criança na escola para oito horas, inicialmente nas primeiras séries. O tempo correspondente a esse aumento não seria preenchido em atividades características de sala de aula, mas em atividades recreativas,

esportivas e artísticas, e, quando possível, também em reforço da aprendizagem. A permanência da criança no período adicional é facultativa. Inicialmente, o projeto seria executado através da rede estatal, tendo prioridade os grandes centros urbanos e regiões muito pobres.

#### **4- Projeto de Atendimento ao Menor Abandonado.**

Neste projeto, a Secretaria de Educação teria também uma participação indireta, procurando "cooperar com a Secretaria de Estado da Promoção Social e com outros órgãos do governo no sentido de encontrar uma solução digna e humana para o problema do menor abandonado". (4).

O projeto parte da constatação de que "o menor abandonado se torna delinqüente por estar desamparado e precisar sobreviver". Pretende também dar continuidade à experiência da Escola Oficina, ampliando-a aperfeiçoando-a. (5).

Em 1987, iniciado o governo Quéricia, o PROFIC e a Secretaria de Educação, que tenha responsabilidade de coordenar e estabelecer canais de comunicação com outras Secretarias de Estado, lança as diretrizes e ações do Programa. Assumindo, basicamente a proposta original, a Secretaria propõe que o PROFIC (Projeto de Formação Integral do Escolar) possibilite a integração de cinco momentos: 1- aulas regulares; 2- alimentação; 3- reforço escolar; 4- lazer; 5- atividades diversificadas (de acordo com as necessidades locais).

Para definir critérios e dar providências é baixada a Resolução SE 216 de 28 de agosto de 1987. Essa Resolução surge exatamente um ano após a instituição do programa. Ela procurou ampliar o envolvimento dos órgãos da Secretaria, principalmente das Delegacias de Ensino e das Divisões Regionais de Ensino, no acompanhamento e na avaliação do Programa e alterou a forma de contratação de Recursos Humanos, limitando a atuação do professor afastado, na rede estadual, e a contratação do profissional devidamente formado, na rede municipal e entidade assistenciais. Essa Resolução foi revogada onze meses depois pela Resolução SE 159 de 15 de julho de 1988, que centra sua ação no estabelecimento de critérios para a assinatura de convênios. Enquanto a Resolução SE 216 exigia apenas a apresentação do Plano de Trabalho (quando fosse o caso, acompanhado de documentação) para a assinatura do convênio, a SE 159 passa a exigir, também, uma previsão de recursos: material de consumo, equipamento e material permanente,

alimentação, recursos humanos (art.4). O artigo 5, desta última resolução também disciplina a forma de convênio através de critérios que não apareciam na resolução anterior.

O acompanhamento e o controle passam à alçada das Delegacias de Ensino que, por sua vez, transferem avaliação para a equipe central, via Divisões Regionais de Ensino. A Coordenadoria de Estudos e normas Pedagógicas, que antes se dedicava ao estudos dos Planos de Trabalho, ao apoio técnico, orientação e treinamentos para professores, vai se restringir apenas a esta última atividade.

Quanto à atuação de outras Secretarias, sob a coordenação da Secretaria de Educação, definida no Decreto nº. 25.469 de 07/07/1986, haverá mudança de ênfase. No mais recente documento lançado pela Secretaria de Educação "PROFIC: Educação Integral em Construção", em dezembro de 1988, afirma-se que (...) é importante ressaltar relevante contribuição que pode ser dada por outras Secretaria de Estado. O Decreto nº. 25.469/86 é categórico ao afirmar, no seu artigo 2º. que programa será desenvolvido através da Secretaria de Estado e, prioritariamente, pelas Secretarias de Educação, Promoção Social, Saúde, Relações do Trabalho, Cultura, Esportes e Turismo...independentemente de formalização de ações gerais conjuntas, cabe às Unidades Educacionais provocar, fomentar o envolvimento das outras Secretarias, na medida da suas necessidades e do foi previsto no seu Plano de Trabalho, valendo-se também do apoio das Delegacias de Ensino e Divisões Regionais de Ensino..." (6).

Dessa maneira é omitido o trecho que estabelece que a coordenação cabe à Secretaria de Educação e é colocado nas Unidades Escolares a responsabilidade pelo fomento das ações de outras Secretarias.

De maneira geral, podemos dizer que dentre os princípios norteadores do PROFIC estão a necessidade de aproveitar os recursos já existentes, o envolvimento do maior número possível de participantes e a articulação com a comunidade e seus equipamentos sociais.

A implantação do projeto é facultativa, dependendo do interesse de cada unidade escolar, das prefeituras e das entidade assistenciais.

Uma outra característica é o grau de autonomia de decisão atribuído às administrações de unidades escolares integrantes do Programa. A coordenação central apenas define os objetivos, as diretrizes e os padrões de conduta e cada escola escolhe sua próprias táticas de implementação.

<b>Quadro Resumo das Características do PROFIC</b>	
Objetivos	- propiciar melhores condições para o processo de ensino/aprendizagem; transformação da atual pré- escola em Educação Infantil; criação e ampliação de programas educacionais para crianças e jovens de rua e/ou abandonados e para todos os que não têm tido acesso à escola, desenvolvimento de ações que favoreçam a conquista e a preservação da saúde, envolvimento e participação da comunidade em todo o processo educacional.
População alvo	- criança de baixa renda de 0 a 14 anos de idade.
Mecanismo de atendimento	- ampliação do tempo de permanência na escola para 8 horas.
Órgãos envolvidos	- Secretarias da Educação, da Saúde, do Trabalho, da Promoção Social, da Cultura e Esportes e Turismo.
Formas de Execução	- Convênios com Prefeituras e entidades assistenciais; - rede estadual.
Recursos físicos	- aproveitar os espaços da rede estadual; - espaços existentes na comunidade.
Recursos Humanos	- professores formados, leigos; - treinamento.
Atividades	- aulas regulares, alimentação, reforço escolar, lazer e atividades diversificadas.
Recursos financeiros	- origem- Tesouro do Estado e Recursos próprios; - repasse- Prefeitura e entidades privadas (merenda, material de consumo, pagamento de professor); Rede estadual (merenda e material didático).

Na avaliação do desempenho do PROFIC, desde sua implantação até o ano de 1989, trabalhou-se com dados fornecidos pela Equipe Central de Coordenação do PROFIC da Secretaria de Educação. Os aspectos avaliados serão: número de alunos atendidos pelo Programa, número de convênios em Prefeituras Municipais e Entidades Assistenciais. Os dados que tratam da cobertura foram agregados, quando possível, pelas Divisões Regionais de Ensino- DREs.

Para se evitar alguns equívocos na leitura da avaliação é preciso esclarecer que há informações divergentes sobre o mesmo assunto e que muitas vezes encontramos dificuldades em compatibilizar as diversas informações fornecidas pelas próprias Secretaria

de Educação, em documentos oficiais, ou pelos técnicos responsáveis pelo Programa. Para entender os diferentes dados quanto à cobertura do Programa, por exemplo, podem ser levantadas as seguintes hipóteses: 1- inexistência de um único instrumental de coleta das informações; 2- dificuldade da coleta de dados, já que o Centro de Informações Educacionais- CIE, órgão responsável pela coleta de todas as informações educacionais não atua na coleta de dados do PROFIC; 3- a data- base da coleta das informações nem sempre é a mesma; 4- dificuldade de compatibilizar o período de vigência dos diferentes convênios: um convênio pode ser assinado em qualquer época do ano, podendo ocorrer ao final ou mesmo durante sua vigência a renovação, a denúncia ou não renovação. Esse obstáculo aliado a inexistência de um instrumental padronizado favorece duplas contagens, etc.

Com objetivo de dar mais coerência à análise trabalhamos apenas com as informações fornecidas pela Equipe de Coordenação; para o ano de 1986, a fonte básica foi o Relatório do PROFIC- 1986 da S.E. Quando há divergência entre estes, há registro em nota.

O desempenho do PROFIC, desde sua implantação, pode ser mais avaliado a partir das informações do quadro IV.

#### **Quadro IV**

Número de Alunos atendidos pelo PROFIC  
Estado de São Paulo  
1986-1989

Ano	Repasse		Convênio		Total
	Rede Estadual	Prefeitura	Entidade Assistencial		
1986	21.363	179.860	19.156		220.379
1987	45.638	383.807	41.332		470.777
1988	99.392	342.460	52.418		494.270
1989	128.725	81.383	61.904		272.012

Fonte: PROFIC/SE

Já nos seus primórdios, o Programa apresentava maior penetração junto às Prefeituras Municipais. Em 1986, do total de 220.379 crianças atendidas, 82% eram atendidos através de convênios com as Prefeituras Municipais e em 1987 esse percentual é mantido. Em 1988, entretanto, ele cai para 69%, atingindo 30% em 1989. O grande crescimento no atendimento das crianças via convênios com prefeituras, dá-se no ano de 1987- atingindo 113% em relação ao ano anterior. A partir de então, essa taxa de crescimento vem decrescendo e em 1989 decresce 55% em relação ao ano de 1986.

Algumas causas para explicar esse decréscimo, podem ser apontadas: o término, em 1988, e convênios assinados em 1986 (7); 28 municípios denunciaram ou não renovaram seus convênios e apenas 13 novos convênios foram assinados. Em 1989, com o início do governo petista, é rompido o convênio com a Prefeitura Municipal de São Paulo, responsável, até então, pelo atendimento de 155.922 crianças na pré- escola e 96.494 no 1º. grau, atingindo 5% das crianças atendidas pelo PROFIC. Em 1988, em todo o estado. Em 1989, não renovaram ou denunciaram 41 municípios e não ocorreu a assinatura de nenhum convênio novo.

O comportamento do Programa junto às entidades assistenciais e a rede estadual é oposto ao das prefeituras. A taxa de crescimento é sempre crescente: em 1989, ela atingiu 220% para as entidades assistenciais e 500% para rede estadual em relação ao ano de 1986.

A rede estadual respondia, em 1986, por menos de 10% dos alunos atendidos pelo PROFIC; em 1989 sua participação sobe para 47%. Esse desempenho do Programa na rede estadual reflete a preocupação da administração, que assume a Pasta em 1987, de priorizar a clientela das escolas estaduais. Pode-se também afirmar escolares passaram a ver o Programa como forma de conseguir recursos para desenvolverem projetos próprios, já que o programa dá essa autonomia de decisão.

No entanto, analisando o comportamento do Programa sob a perspectiva do ensino público e ensino particular, percebe-se que este último aumentou de 9%, em 1986, para 23%, em 1989. Esse quadro, entretanto, poderá se alterar a partir 1990, quando, segundo a nova Constituição Estadual, não haverá assinatura de novos convênios, nem renovação com entidades assistenciais (8).

Quanto aos projetos propostos pelo PROFIC, apenas dois foram implementados e não se sabe a existência de iniciativas quanto a creches, ao aleitamento materno e a integração de menores abandonados.

O primeiro projeto, Formação Integral Pré- Escolar (crianças de 2 a 6 anos de idade), atendeu 134.205 crianças, em 1986. A taxa de crescimento atinge 86% em 1987 e decresce 46% em 1989 (quadro V).

**Quadro V**

Número de alunos atendidos pelo PROFIC, segundo os projetos  
(Pré- Escola e 1º. Grau)  
Estado de São Paulo-1986-1989

Ano	Projeto	Repasse			Total
		Rede Estadual	Prefeitura	Entidade Assistencial	
1986	Pré- Escola	20	125.200	8.985	134.205
	1º. grau	21.343	54.660	10.171	86.174
1987	Pré- Escola	-	230.032	21.517	251.549
	1º. grau	45.638	153.775	19.815	219.228
1988	Pré- Escola	-	212.426	23.078	235.504
	1º. grau	99.392	130.034	29.340	258.766
1989	Pré- Escola	-	51.905	28.621	80.526
	1º. grau	128.725	29.478	33.283	191.486

Fonte: PROFIC/SE

O segundo projeto, Formação Integral do Escolar (crianças de 7 a 14 anos) tem uma performance oposta, pois se, em 1986 atendia 86.174, o índice de crescimento nos anos seguintes foi sempre superior a 100%. Em 1988, o projeto cresceu 200% em relação ao ano de 1986. Na pré- escola, em 1986, estavam 61% das crianças atendidas pelo Programa; em 1989, esse percentual cai para 30% (9).

Esse comportamento pode ser explicado, como já dissemos, pela nova orientação dada ao Programa de priorizar os alunos da rede estadual, que atende basicamente o 1º. grau, e pela não renovação de convênios com Prefeituras Municipais, principalmente São Paulo, que atendem prioritariamente crianças de 2 a 6 anos.

Quanto ao atendimento das entidades assistenciais, é interessante notar que aí não ocorre uma concentração de crianças na pré- escola, como seria de esperar. O número de crianças atendidas no 1º. grau é sempre maior do que as de pré- escola; com exceção do anos de 1987.

O desempenho do Programa também precisa ser analisado no contexto educacional do Estado de São Paulo. Em 1988, estavam matriculados na pré- escola 736.349 crianças de 2 a 6 anos, sendo o índice de escolarização da população da mesma idade de 21%. Nesse ano o PROFIC atendeu, então 32% das crianças matriculadas. Já no 1º. grau, estavam matriculadas cerca de 4.700.000 crianças, das quais apenas 5,5% foram atendidas pelo PROFIC.

A análise dessas informações de cobertura do Programa, desagregadas pelas DREs, fornece uma visão de como se comporta o Programa pelas diferentes regiões do Estado.

A partir das informações obtidas (quadro VI), percebe-se que dos convênios celebrados, em 1986, com Prefeituras Municipais (123), havia um, na Grande São Paulo, com o município de São Paulo e mais um na DRE Oeste. No interior, 20%, do total de convênios, concentrava-se na região de Ribeirão Preto, 17% na de São José do Rio Preto, seguindo-se Marília, Campinas e Sorocaba (13%). As demais regiões apresentavam uma participação inferior a 10%, com exceção da DRE Santos que não tinha nenhum.

Em 1987, o número de convênios novos cai para oitenta e nove aparecendo com maior participação as DREs de São José do Rio Preto (27%), Presidente Prudente (16%) e Ribeirão Preto (11%). Na região de Santos novamente não há nenhum convênio. Em 1988, foram celebrados treze novos convênios, destacando-se as regiões de Presidente Prudente e Sorocaba, com três cada uma.

Com relação às entidades assistenciais, a distribuição por regiões é diferente. Dos 234 convênios assinados em 1987, 75% estão concentrados na Grande São Paulo. As DREs com maior participação são as seguintes : Cap 3 (19%), Oeste (18%), Sul (17%), Cap 2 (13%) e Campinas (7%). As DREs de Santos, Presidente Prudente e Registro não realizaram nenhum convênio. Não levando em consideração o número de alunos atendidos, mas apenas o número de convênios, nos três primeiros anos de implementação do Programa as regiões mais atendidas foram:

#### Prefeituras

São José do Rio Preto	(47)
Ribeirão Preto	(35)
Sorocaba e Marília	(25)

#### Entidades assistenciais

Cap 3	(53)
Oeste	(47)
Sul	(42)
Cap	(37)

**Quadro VI**

Convênios novos com Prefeituras e Entidades Assistenciais as DREs  
Estado de São Paulo- 1986/1987/1988/1989

DREs	Ano							
	1986		1987		1988		1989	
	Prefeitura	Entidade Assist.						
Cap 1	1	-		7		1		0
Cap 2	São Paulo	-	0	32	0	5	0	0
Cap 3		-		44		9		3
4 Norte		0		-		1		4
5 Leste	0	-	0	6	0	2	0	2
6 Sul	0	-	2	40	0	2	0	0
Oeste	1	-	3	42	0	5	0	5
Santos	0	-	0	0	1	2	0	0
São J. Campos	7	-	3	7	0	1	0	2
Sorocaba	15	-	7	2	3	11	0	0
Campinas	16	-	6	17	0	15	0	17
Ribeirão Preto	25	-	10	7	0	12	0	3
Bauru	8	-	4	9	0	3	0	6
S.J. Rio Preto	21	-	24	7	2	10	0	3
Araçatuba	5	-	6	2	2	3	0	3
Pres. Prudente	6	-	14	0	3	3	0	2
Marília	17	-	7	8	1	3	0	0
Registro	1	-	2	0	1	0	0	0
<b>Total</b>	<b>123</b>	<b>102</b>	<b>89</b>	<b>234</b>	<b>13</b>	<b>88</b>	<b>0</b>	<b>46</b>

Fonte: PROFIC/SE

- Dados não fornecidos

Neste mesmo período, a DRE Leste não apresentou nenhum convênio com prefeituras e a DRE Registro, nenhum convênio com Entidades Assistenciais.

Observa-se que o PROFIC teve maior penetração junto às prefeituras do interior, particularmente as regiões de São José do Rio Preto e Ribeirão Preto. Quando às Entidades Assistenciais, estas encontram-se basicamente na região da Grande São Paulo, abrangendo regiões tipicamente industrializadas e de alta densidade populacional e população de baixa renda, tais como: Jaguaré, Barra Funda (Cap 3); Osasco, Taboão da Serra, Carapicuíba (Oeste); Santo André, São Bernardo do Campo, Diadema (Sul) etc. No interior, sobressai a região de Campinas, mais especificamente o Município de Campinas.

Pelo quadro VII, observa-se, de maneira mais desagregada, a atuação do PROFIC nas diversas regiões, no ano de 1989.

**Quadro VII**

Número de alunos atendidos pelo PROFIC, segundo o tipo de convênio,  
por divisão regional de ensino  
Estado de São Paulo

	Repasso		Convênios			
	Rede Estadual		Prefeitura		Entidades Assistenciais	
	Nº. de Escolas	Nº. de Alunos	Nº. Convênios	Nº. de Alunos	Nº. Convênios	Nº. de Alunos
1	5	402	-	-	3	1.440
2	37	4.247	-	-	22	9.613
3	20	3.245	-	-	21	4.177
4 Norte	19	1.563	-	-	3	950
5 Leste	47	5.115	-	-	8	1.667
6 Sul	140	67.898	2	1.003	39	7.903
Oeste	26	1.970	2	705	44	10.381
<b>Sub-total</b>						
<b>COESP</b>	<b>294</b>	<b>84.440</b>	<b>4</b>	<b>1.708</b>	<b>140</b>	<b>36.131</b>
Santos	25	1.798	1	600	2	185
São J. Campos	82	4.866	5	2.995	8	1.721
Sorocaba	55	3.289	15	12.233	13	3.294
Campinas	51	3.216	15	15.383	47	10.155
Ribeirão Preto	50	5.107	23	11.052	24	4.911
Bauru	34	2.640	8	4.000	17	3.417
S.J. Rio Preto	100	7.636	31	9.098	20	3.706
Araçatuba	47	6.071	12	3.148	8	3.453
Pres. Prudente	71	3.817	15	4.251	3	120
Marília	25	1.891	21	10.649	8	1.727
Registro	44	3.839	3	1.065	-	-
<b>Sub-total</b>						
<b>CEI</b>	<b>584</b>	<b>44.172</b>	<b>149</b>	<b>74.474</b>	<b>150</b>	<b>32.689</b>
<b>Total</b>	<b>878</b>	<b>128.612</b>	<b>153</b>	<b>76.182</b>	<b>290</b>	<b>68.820</b>

Fonte: PROFIC/SE

Obs.: faltam os dados de duas D.Rs.

Na rede estadual, o Programa concentra-se na região da Grande São Paulo, sendo 80% apenas na DRE Sul (São Bernardo, Santo André, Diadema, etc.). No interior, a concentração dá-se na região de São José do Rio Preto, Araçatuba e Ribeirão Preto. Na rede municipal, as regiões que mais atendem são: Campinas, Sorocaba e Ribeirão Preto.

Esses dados indicam que as críticas, inicialmente formuladas ao Programa. Afirmava-se que devido ao congestionamento da rede física nessas regiões o Programa não seria implementado - extensão da permanência da crianças na escola- e conseqüentemente não atenderia à clientela- alvo. A tabela indica, ao contrário que essas expectativas e críticas não se concretizavam.

Quanto as entidades assistenciais, estas concentram-se basicamente nas regiões densamente habitadas, onde atuam intensamente as organizações religiosas; Campinas, DRE Sul e Cap2.

Concluindo, as ações do PROFIC, foram desenvolvidas, fundamentalmente, pela Secretaria de Educação, não se sabe da existência das iniciativas quanto a ao aleitamento materno e a integração de menores abandonados.

Não houve nenhum curso de treinamento para professores realizado pela CENP. É a própria equipe técnica do PROFIC, constituída por seis pessoas, a responsável pelas reuniões e pelos cursos.

#### Notas

- (1) Educação Democrática. Órgão oficial da Secretaria de Estado da Educação. São Paulo, julho de/1986, nº. 20, p. 6.
- (2) Idem p. 6.
- (3) Estado de São Paulo, Secretaria de Educação- Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional- Centro de Informações Educacionais , Programa de Formação Integral da Criança - PROFIC, (Relatório 1986), p.74.
- (4) Idem ibid, p.80.
- (5) Idem ibid, p.85
- (6) Estado de São Paulo. Secretaria de Educação. PROFIC: Educação Integral em construção. SP,1988, p. 19.
- (7) Os convênios assinados com as Prefeituras Municipais têm duração dois anos, enquanto que os assinados com Entidades Assistenciais vigem por ano.
- (8) Artigo 258 da Constituição Estadual- "E eventual assistência financeira do Estado às instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conforme definidas em lei, não incidir sobre a aplicação mínima prevista pelo artigo 255".
- (9) Dados diversos são encontrados em:
  - (a ) FUNDAP, Brasil anos 90, Educação Básica, p. 36 , 1989.

		Nº. de alunos atendidos	
		<b>Pré- Escola</b>	<b>1º. grau</b>
1987	Prefeitura	172.587	75.965
	Entidades	-	29.340

- (b ) NEPP, Brasil 1987- Relatório sobre a situação social do país , p. 462,1989.

		Nº. de alunos atendidos	
		<b>Pré- Escola</b>	<b>1º. grau</b>
1987	Prefeitura	172.587	75.965

---

Entidades	47.044	54.198
Rede	-	27.719

- (10) Paro, v. et al. Escola de Tempo Integral: desafio para um ensino público. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1989.

## **2. Ensino Fundamental**

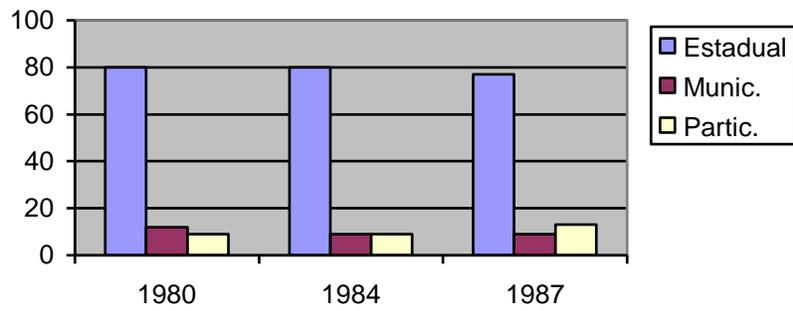
### **2.1 Principais Indicadores**

O exame do atendimento à demanda por ensino fundamental no Estado de São Paulo, no período de 1980-1988, mostra um quadro relativamente estável; em 1988 a rede pública estadual responde por cerca de 79% da matrícula inicial; a rede particular por 12% e a municipal por 10%. Em 1990, a rede particular apresentava uma participação menor (10%), enquanto as redes estadual e municipal apresentavam uma participação um pouco maior: 80% e 10%, respectivamente (gráfico 1).

Em 1989, estavam matriculados no ensino fundamental, no Estado, 5.523.233 alunos, significando um crescimento da matrícula inicial de 27% no período de 1980 e 1988 (tabela 1.1.1). Nesse intervalo de tempo, o ritmo de crescimento foi inferior ao da pré-escola e superior ao ensino médio.

Enquanto a rede estadual cresceu 25%, período, a rede municipal cresceu 12%, sendo que em 1987 apenas 28 municípios possuíam uma rede própria de ensino fundamental. A rede particular cresceu 55%. Essa análise do índice de crescimento da matrícula por dependência administrativa revela o acentuado crescimento da rede particular, que entre 1986 e 1987 foi da ordem de 13,4% (quadro VIII).

Gráfico 1  
Distribuição da Matrícula por  
Dependência Adiministrativa



NEPP/UNICAMP/1990

**Quadro VIII**

Participação das dependências administrativas e índice de crescimento da matrícula inicial de 1º. grau  
Estado de São Paulo- 1980-1988

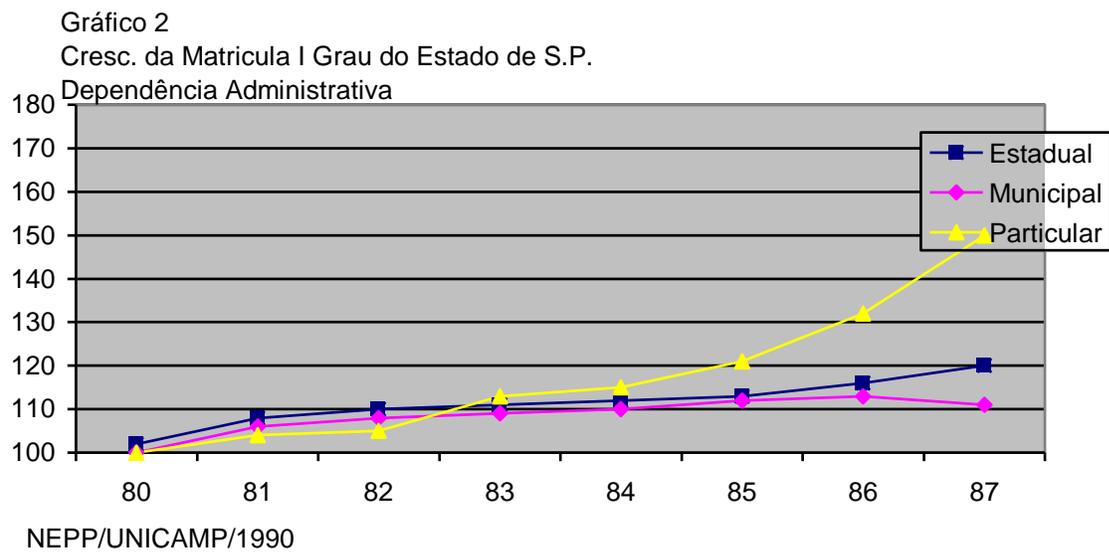
Ano Matrícula	Estadual			Municipal			Particular			Total	
	Nº	Participação	Índice Cresc	Nº	Participação	Índice Cresc	Nº	Participação	Índice Cresc	Nº	Índice Cresc.
1980	3.473.758	80%	100	453.433	10%	100	415.156	10%	100	4.342.347	100
1981	3.546.537	80%	102	463.856	10%	102	432.818	10%	104	4.443.211	102
1982	3.652.118	80%	105	465.777	10%	103	436.609	10%	105	4.554.504	104
1983	3.742.164	80%	108	475.276	10%	105	468.986	10%	113	4.686.426	107
1884	3.894.022	80%	112	481.741	10%	106	477.144	10%	115	4.848.917	111
1985	3.978.507	80%	114	506.684	10%	112	504.564	10%	121	4.989.755	114
1986	4.098.772	80%	118	512.949	10%	113	548.314	10%	132	5.160.035	118
1987	4.148.844	79%	119	503.612	9%	111	621.957	12%	150	5.274.413	121
1988	4.367.283	79%	125	511.102	9%	112	644.848	12%	155	5.523.233	127

**Fonte:** CIE/SE- Inclui escolas Unidocentes (1) ano base= 1980

O atendimento à demanda do ensino fundamental, no período de 1980 a 1987, cresceu 21%, enquanto a população na faixa etária de 7 a 14 anos, que teoricamente deveria estar neste nível de ensino, cresceu 23% (Tabela 2.2.1). Apenas a rede particular apresentou um crescimento maior que o da população escolarizável (Gráfico 2)

Da relação entre a população escolarizada, de alguma faixa etária, e a população total da mesma faixa etária, obtém-se o índice de escolarização, um dos indicadores clássicos da estatística educacional. Há dois índices de escolarização: virtual e real.

O índice virtual de escolarização- relação entre a população escolarizada e a população total da faixa etária- no ensino fundamental era de 105%, em 1987; em 1980 ele era 106% (Tabela 1.2.2.). este índice, vale ressaltar , não traduz a realidade, porque ao considerar o total de matrículas, sem lavar em conta a idade, este indicador aponta para deficiências do sistema educacional, assim como questões de ordem sócio- econômica.



No entanto, ao se calcular o índice real de escolarização- população escolarizada na faixa etária considerada e a população da mesma faixa etária- contata-se que 90% população de 7 a 14 anos está na escola (quadro IX). Em 1980, esse índice era de 85%. Estes dados evidenciam que hoje, no Estado de São Paulo, ocorre a universalização do acesso, uma vez que apenas 10% dessa população não é atendida pelo sistema escolar, pequena parcela em qualquer parte do mundo não freqüenta a escola por razões diversas. (Fletcher, 1985).

#### Quadro IX

Índice real de escolarização do 1º. grau, por região administrativa  
Estado de São Paulo- 1980 / 1987

Região	Mat. Inicia de 7 a 14 anos 1980	Índice real	Mat. Inicia de 7 a 14 anos 1987	Índice real
Estado de São Paulo	3.468.121	0,85	4.516.156	0,90
Grande São Paulo	1.793.248	0,94	2.250.453	0,87
Litoral	176.196	0,87	223.256	0,89
Vale do Paraíba	167.881	0,82	252.833	1,04
Sorocaba	174.989	0,66	283.831	0,91
Campinas	423.272	0,79	583.814	0,93
Ribeirão Preto	234.852	0,77	333.358	0,99
Bauru	86.270	0,74	112.902	0,87
São José do Rio Preto	132.372	0,74	151.363	0,85
Araçatuba	80.932	0,79	92.092	0,97
Presidente Prudente	103.671	0,75	113.314	0,92
Marília	94.338	0,72	118.940	0,98

Fonte: SEADE/SE

A análise da matrícula inicial série a série, na rede estadual, revela uma distribuição bastante irregular. Em 1980, a matrícula distribuía-se pelas séries iniciais, assim: 1ª. série = 20%; 2ª. série = 15%; 3ª. série = 13% e 4ª. série = 11% do total de matrículas, restando para 8ª. série apenas 7%. Tais dados evidenciam o "funil" colocado ao final das duas séries iniciais (Tabela 1.3.1).

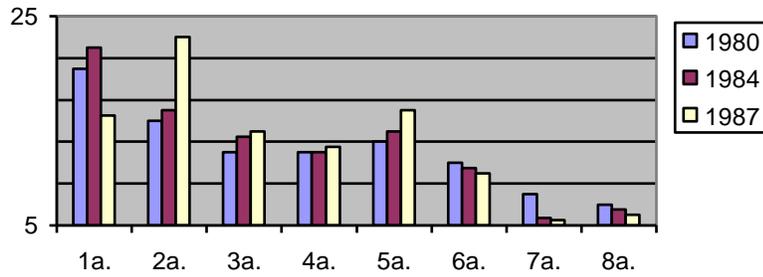
No ano de 1987, em função da continuidade do Ciclo Básico há um deslocamento do percentual da 1ª. para a 2ª. série: a 1ª. tem 15%; a 2ª. passa a concentrar 21%, a 3ª. fica com 14%; a 4ª. com 12% do total de matrículas. Altera-se o mecanismo que vinha se concretizando até 1984. Percebe-se que ocorre um efeito cascata, isto é apesar da 2ª. série congestionar-se, cresce o percentual de participação das 3ª., 4ª. e 5ª. séries no total das matrículas. Mas o "funil" mantém-se e agrava-se: a 8ª. série incorpora somente 6% (Gráfico 3).

As quatro primeiras séries do ensino fundamental detinham 59% das matrículas, em 1980; enquanto que, em 1988, essas séries representam 62%. Para a explicação deste fato pode-

se aventar algumas hipóteses: O sistema tem retido mais alunos nas séries iniciais; os alunos têm permanecido mais anos na escola pelo descongestionamento da primeira série, devido a implantação de programas específicos para as séries iniciais. Talvez seria importante ressaltar que esse padrão de distribuição da matrícula série a série não é típico apenas da rede estadual. Na rede particular, por exemplo, há uma distribuição mais eqüitativa entre as primeiras séries, mas na 8ª. série estão apenas 7,6% (Tabela 1.3.B.1).

Pode-se compreender melhor esse quadro da distribuição da matrícula por séries, quando analisa-se o percentual de alunos novos e repetentes matriculados na série. Em 1980, a 2ª. e a 5ª. série apresentavam a maior porcentagem de alunos repetentes na matrícula inicial: 29% e 24% respectivamente. Nas 4ª. e 8ª. séries havia o menor percentual de alunos repetentes: 12% e 10% para cada uma. Quando se compara esses resultados de 1980 com o ano anterior, percebe-se que há um aumento de participação de alunos repetentes na matrícula. Se por um lado, esses dados refletem o grave problema da reprovação que leva a um inchamento da matrícula com alunos que poderiam continuar no fluxo; por outro, esse aumento de alunos repetentes na matrícula, de 1987 para 1988, pode significar que os alunos repetentes estão retornando à escola e não desistem de continuar os estudos (Tabela 1.11.1).

Gráfico 3  
Distribuição (%) da Matricula por Série  
I Grau - Rede Estadual. Est. São Paulo



NEPP/UNICAMP/1990

É fato, entretanto, que para a grande maioria da população a escola está longe de ser realidade. Há um esvaziamento de matrícula à medida que as séries avançam, indicando a seletividade ao longo sistema.

Em 1986, 30,0% do total dos alunos matriculados, no Estado todo, não lograram sucesso: 20,0% foram reprovados e 10,0% evadidos (Gráfico 4).

No que se refere à reprovação, que se constitui um dos principais mecanismo de seletividade do sistema, teve no conjunto do estado de São Paulo, até 1984, taxas superiores a 20%. Com a implantação do Ciclo Básico da rede estadual, naquele ano, a taxa apresenta quedas significativas. Baixando a 16% já no ano inicial do Programa.

Tomando as dependências administrativas, verifica-se ser a rede estadual que apresenta real mudança de comportamento nas taxas de reprovação (Tabela 1.61.). De 1980 a 1983, a taxa de reprovação foi ali da ordem de 25% com a implantação do Ciclo Básico, em 1984, esta cai para 16,2%, voltando a crescer nos anos seguintes, atingindo 19%, em 1986.

Gráfico 4a  
Movimentação Escolar do I Grau da  
Rede Estadual do Estado de São  
Paulo

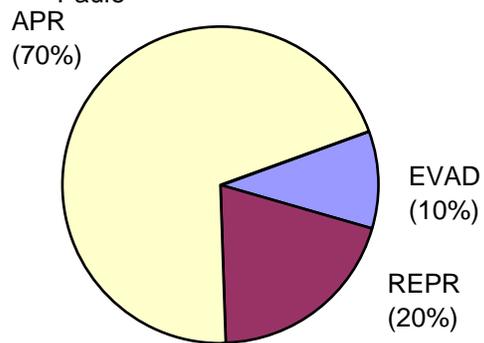
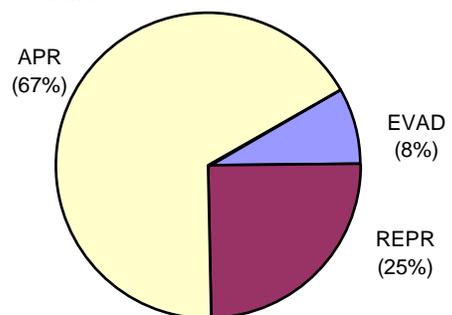


Gráfico 4  
Movimentação Escolar do I Grau da  
Rede Estadual do Estado de São  
Paulo



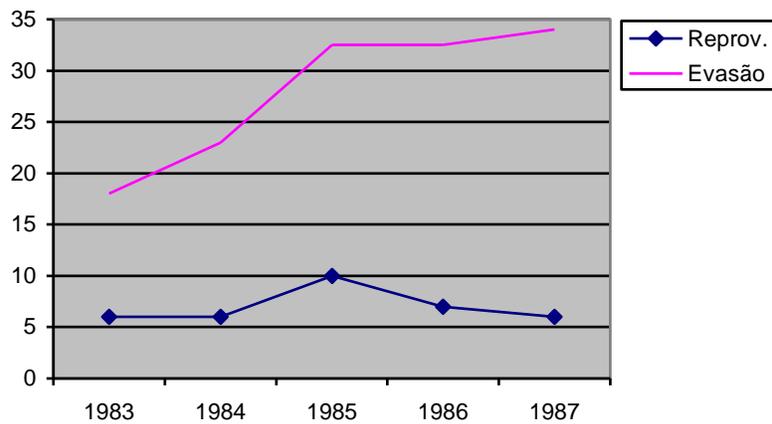
A rede municipal teve, durante o período de 1980-1986, taxas de reprovação superiores a 20%, sem grandes alterações (Gráfico 5). A rede particular mantém também taxas em torno de 10%, metade da apresentada pela rede estadual, mas com peso relativamente no cômputo geral do Estado (Gráfico 6). Dentre as inúmeras causas que podem ser apontadas para explicar essa diferença, destacamos: a organização da estrutura administrativa e pedagógica das escolas particulares, frequência de alunos que só estudam na escola particular, modelo pedagógico mais adequado, etc.

Na análise da reprovação série a série, observa-se que, na rede estadual, a partir de 1984 com a implantação do Ciclo Básico, há um deslocamento do gargalo da antiga 1ª. série para o final da 2ª. série (Tabela 1.71.). No caso de 1984, o índice de reprovação no final deste ciclo é superior a 20% e chega a atingir patamares superiores a 30% nos anos de 1985, 1986 e 1987. Apesar de ter melhorado o desempenho da rede estadual quanto à reprovação nas séries iniciais de alfabetização, é fato que esta ainda continua alta (Gráfico 7). A evasão, excetuando a acentuada elevação em 1989, tem se mantido nos patamares inferiores a 10%.

As séries posteriores ao Ciclo Básico, até hoje, não sofreram qualquer intervenção de qualidade por parte da Secretaria de Educação e os índices de reprovação crescem ano a ano. A situação mais grave no conjunto do Estado é a passagem da 5ª. para a 6ª. série: as taxas de reprovação no diurno são superiores ou próximas aos 30% e todas as séries noturnas têm índices em torno de 25% (à exceção da 8ª. série). A grande barreira da 5ª. série (diurna e noturna) uma vez ultrapassada parece dar mais resistência aos "sobreviventes".

**Gráfico 7**

Taxa de Reprovação da 2a. Série do I Grau. Rede Estadual.  
Estado de São Paulo



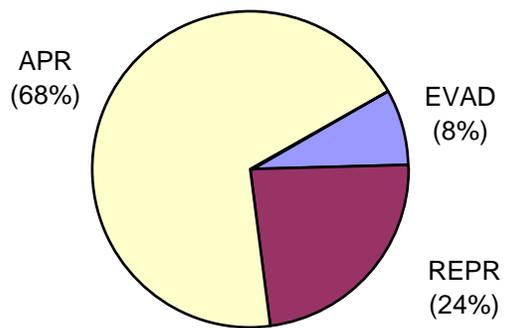
NEPP/UNICAMP/1990

A outra alavanca da seletividade é a evasão escolar. Quando se observa a taxa de evasão imediata, abandono que ocorre durante o ano letivo, o nível da qualidade do ensino se agrava: 10% do total dos alunos do Estado, matriculados no ensino fundamental, deixam as escolas antes de terminarem o ano letivo, em 1986. Além disso, houve crescimento dessa taxa de 7% em 1980 para 10%, em 1986. Crescimento que se verifica também quando se examina a rede estadual, 8% em 1980 para 10% em 1986, rede que apresenta o maior percentual de alunos que se evadem, sendo portanto mais excludente que os demais (Tabela 1.8.1). As redes municipal e particular apresentam um comportamento mais estável da evasão: a primeira com índices de 6% e a segunda, 2%. Porque evasão na rede municipal é menor que na rede estadual? Dentre as possíveis hipóteses para entender tal fenômeno, citam-se: as escolas municipais são menos abrangentes, as escolas municipais são mais organizadas, os alunos da rede estadual sofrem mais interferências das situações sócio-econômicas adversas, etc.

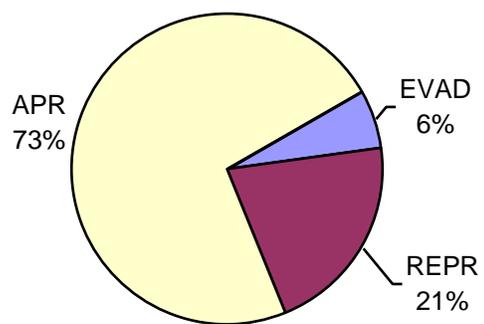
Além da evasão imediata, pode-se também calcular a evasão mediata, aquela que ocorre entre dois anos letivos consecutivos. O percentual de alunos que deixou de frequentar a escola estadual, em 1988, após terem sido reprovados no ano anterior (1987) foi de: 4% na 2ª. série; 1,4% na 3ª. ; 1% na 4ª. 2,2% na 5ª.; 1,5% na 6ª. e 1% na 7ª. Este indicador ressalta, mais uma vez, os problemas enfrentados na 2ª. e 5ª. séries. Embora como causas possamos apontar diversos fatores exógenos ao sistema de ensino, não há como deixar de enfatizar os elevados índices de reprovação, sobretudo nessas séries, como a causa responsável por estas taxas de evasão mediata.

**Gráfico 5**

Movimentação Escolar do I Grau da Rede  
Municipal do Estado de São Paulo

**Gráfico 5**

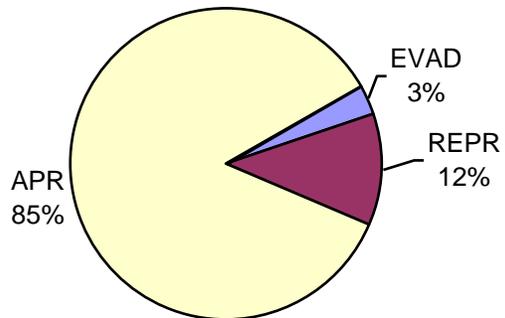
Movimentação Escolar do I Grau da Rede  
Municipal do Estado de São Paulo



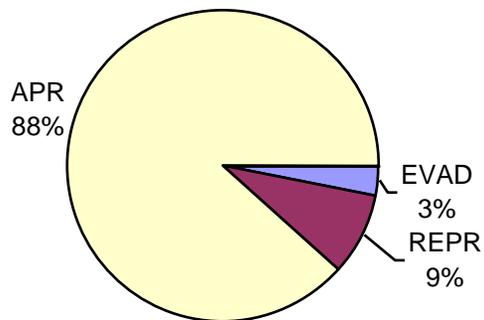
NEPP/UNICAMP/1990

**Gráfico 6**

Movimentação Escolar do I Grau da Rede Particular. Estado de São Paulo 1980

**Gráfico 6**

Movimentação Escolar do I Grau da Rede Particular. Estado de São Paulo- 1987



NEPP/UNICAMP/1990

Como pôde ser observado, a ideal continuidade do fluxo de alunos, que iniciando a 1<sup>a</sup>. série aos sete anos atingiram e concluíram o ensino fundamental aos 14 anos, não existe. Há diversos estrangulamentos que afetam a capacidade de matrícula, tais como: ingresso tardio nos estudos, repetências, interrupções temporárias e até mesmo o ingresso antes dos sete anos.

Talvez se possa detectar com mais clareza as principais causas mediatas do congestionamento escolar com o auxílio de índices de assincronia da matrícula (defasagem em relação à idade normal) e o do tempo médio de atraso nos estudos.

Analisando-se o resultado, verifica-se para o estado de São Paulo que, em 1987, apenas 53% do total de alunos matriculados na rede na rede estadual, estavam fora da faixa ideal e inferior. Esses comportamento, analisado série a série, altera-se substancialmente. Para o Estado, na 1<sup>a</sup>. série, o índice de assincronia é de 27%, o mais baixo de todas as séries, representando a metade do índice da 2<sup>a</sup>. série, que é o segundo menor (49%). Este índice vai aumentando, na 3<sup>a</sup>. e na 4<sup>a</sup>. série até atingir na 5<sup>a</sup>. a maior proporção de alunos fora da idade ideal ou inferior- 68%. A partir da 6<sup>a</sup>. série, tais percentuais começam a diminuir, minimamente, chegando na 8<sup>a</sup>. série com um índice de assincronia de 63% (Quadro A).

A partir desses dados, pode-se inferir que o Ciclo Básico, eliminando a reprovação na 1<sup>a</sup>. série, praticamente acabou a assincronia nessa série. Verifica-se também que a 5<sup>a</sup>. continua concentrando grandes contingentes de alunos que ou tiveram reprovações na séries anteriores ou que após terem terminado a 4<sup>a</sup>. série deixaram de estudar, retornando algum tempo depois. Dentre os motivos desse abandono temporário, devem estar a necessidade do trabalho infantil para ajudar a família, ou mesmo a consideração prática da 4<sup>a</sup>. série como o artigo 4<sup>o</sup>. ano primário, com caráter de terminalidade, com baixa inferiorização da escolaridade de oito anos. É importante lembrar que tais dados não estão desagregados por turnos escolares. Supõe-se que nesse índice de assincronia seria mais elevado período noturno.

**Quadro A**

Índice de assincronia da matrícula de 1º. grau da Rede Estadual, em relação a idade ideal, por série, Estado de São Paulo-1987

Série	GOESP			INT			EST		
	MI (1)	EC (2)	EA (3)	MI	IC	IA	MI	IC	IA
1ª.	282.486	206.935	27	361.550	281.651	22	644.036	488.586	24
2ª.	390.701	188.895	52	516.573	274.133	47	907.274	463.028	49
3ª.	257.682	106.580	59	333.365	159.936	52	591.047	266.516	55
4ª.	218.190	86.287	60	276.051	130.476	53	494.241	216.763	56
5ª.	261.261	75.762	71	319.183	109.213	66	580.444	184.975	68
6ª.	181.907	53.583	71	221.715	78.766	64	403.622	132.349	67
7ª.	135.121	41.632	69	163.965	61.055	63	299.086	102.687	66
8ª.	103.330	34.783	66	125.095	49.634	60	228.425	84.417	63
Total	1.830.678	794.457	57	2.317.497	1.144.864	51	4.148.175	1.939.321	53

**Fonte:** Tabela elaborada com dados do CIE/SE

Obs: Os dados incluem as matrículas das escolas unidocentes.

(1) Matrícula inicial

(2) Matrícula inicial da série inicial na Idade Correta (ideal) e Inferior

(3) Índice de Assincronia:  $\{(1) - (2)\} / (1)$

Elaboração: Unicamp/NEPP/1990

Ao se comparar o índice de assincronia de matrícula de Regiões da Grande São Paulo e do Interior, percebe-se que esse índice é sempre menor no Interior. A diferença mais significativa, 7%, ocorre na 3ª. e 4ª. séries. Entre as causas dessa diferença pode-se aventar: o pior desempenho da rede estadual na Grande São Paulo; a maior possibilidade de condições de estudo, no período noturno por exemplo, facilita o retorno aos bancos escolares das pessoas de idade defasada à série; a intensa demanda de mão de obra mais qualificada pelas indústrias que se concentram nessa região.

Essa “desarrumação” (Cova, 1974, p.167), isto é, a excessiva falta de correspondência entre a idade do aluno e a série em que está matriculado, pode ser melhor observada, como já dissemos, considerando o tempo médio de atraso de estado, por aluno atrasado. Para o Estado como um todo, o aluno que está atrasado e se encontra na 1ª. ou na 2ª. série tem, em média 1,8 e 2 anos de atraso, respectivamente em 1987. Como na 1ª. série em tese não há reprovação, estariam representados nesse índice, os alunos que ingressam tardiamente ou que abandonam a escola temporariamente. Esse tempo médio de atraso- 2,48 anos. Valem aqui novamente as observações apontadas anteriormente quanto aos graves problemas detectado nessa série (Quadro B).

Esse tempo diminui na 6<sup>a.</sup> e 7<sup>a.</sup> séries, atingindo o menor tempo médio das oito séries na 8<sup>a.</sup> série- 1,36 anos. Comparado com o tempo médio de atraso da 5<sup>a.</sup> série, esse tempo médio da 8<sup>a.</sup> série diminui em mais de um ano. Só pode-se supor que, vencidos os obstáculos da seletividade, em especial a reprovação, os alunos atrasados que chegam ao final do curso não apresentam um tempo médio de atraso elevado. O que confirma, mais uma vez, a constatação de que atraso é provocado pelas sucessivas reprovações e conseqüente exclusão aluno do sistema de ensino, sem que conclua a escolaridade básica de oito anos.

Quando trabalhamos com o "índice de atrasos de estudos", que visa aferir o atraso global, em anos, através da média ponderada das idades atrasadas, da população escolar considerada como um todo, os resultados apontam, novamente para a grave situação da 5<sup>a.</sup> série. Em 1987, nessa série, a população escolar apresentava 1,69 de atraso de estudos, considerando-se a correspondência que deve haver entre idade dos alunos e série que esteja cursando. Na 1<sup>a.</sup> série, o indicador aponta para um atraso inferior a 0,5 anos, demonstrando mais uma vez, que se por um lado as medidas adotadas em relação às séries iniciais parecem ter influído na melhoria do fluxo de alunos, por outro não foram suficientes para melhorar o desempenho do sistema de ensino, já que constituíram intervenção exclusiva nas séries iniciais de alfabetização (Quadro C). A política deve considerar o ensino fundamental como um todo, ainda que, face ao quadro descrito, medidas urgentes devem ser pensadas com relação às 5<sup>a.</sup> e 6<sup>a.</sup> séries e ao ensino noturno.

A análise pelas regiões administrativas revela que o crescimento das matrículas na rede particular foi mais expressiva na Região da Grande São Paulo: de 1980 a 1988, o índice de crescimento foi de 73%, bem superior aos 26% da rede estadual e 11% da municipal (Gráfico 8).

**Quadro B**

Tempo médio de atraso de estudos por aluno, no 1º. grau da Rede Estadual,  
Estado de São Paulo-1987

Série	GOESP	INT	EST
1ª.	1,89	1,85	1,83
2ª.	2,06	2,02	2,04
3ª.	2,21	2,09	2,14
4ª.	2,18	2,03	2,10
5ª.	2,52	2,44	2,48
6ª.	2,31	2,29	2,30
7ª.	2,08	1,79	1,93
8ª.	1,36	1,36	1,36

Elaboração: NEPP/Unicamp-1990

**Quadro C**

Índice de atraso de estudos, no 1º. grau da Rede Estadual,  
Estado de São Paulo-1987

Série	GOESP	INT	EST
1ª.	0,48	0,41	0,44
2ª.	1,06	0,95	1,00
3ª.	1,29	1,08	1,18
4ª.	1,32	1,07	1,18
5ª.	1,79	1,61	1,69
6ª.	1,63	1,47	1,55
7ª.	1,44	1,12	1,26
8ª.	1,36	0,82	0,86

Elaboração: NEPP/Unicamp-1990

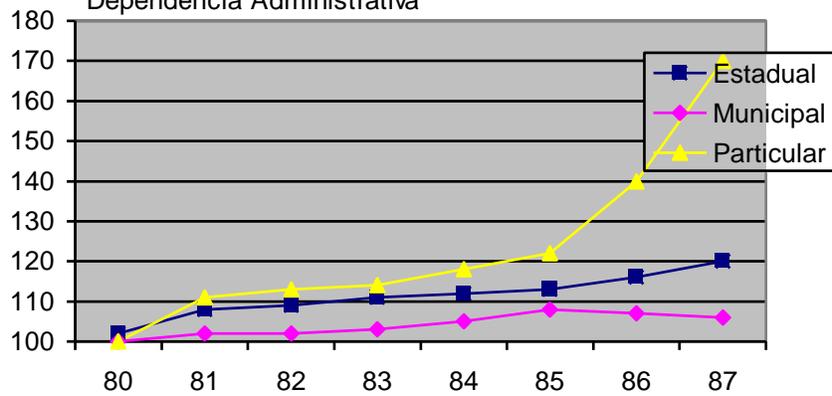
Na Grande São Paulo a participação da rede particular no total das matrículas do ensino fundamental, passa de 10%, em 1980 para 15% em 1988, enquanto a rede estadual, no mesmo período, decresce de 72% para 70% e a rede municipal de 18% para 15% (Gráfico 9).

Esta região é a única a apresentar uma queda real no índice real de escolarização, passando de 94%, em 1980, para 87%, em 1987. Isto significa que 13% da população de 7 a 14 anos não se encontra absorvida pelo sistema de ensino. A explicação para a origem dessa grave situação encontra-se no índice de crescimento da matrícula e da população. Enquanto a população na faixa etária cresceu 36%, no período, as matrículas cresceram 29% e as matrículas na faixa etária de 7 a 14 anos, apenas 25%. A situação torna-se mais crítica quando verificamos que a taxa de analfabetismo, nessa região, volta a crescer a partir de 1987.

O crescimento da matrícula por região administrativa, de 1980 a 1987, apresenta três agrupamentos. No 1º., a matrícula inicial das três dependências administrativas têm decrescido (São José Rio Preto e Presidente Prudente); no 2º., a matrícula inicial de todas as três dependências administrativas tem crescido (Grande São Paulo, Litoral, Campinas e Bauru) e no último grupo, matrícula inicial, tanto da rede estadual como da particular cresce, mas a municipal cai ou deixa de existir (Vale do Paraíba, Sorocaba, Ribeirão Preto e Araçatuba). A exceção desses comportamentos é a região de Marília, na qual tanto a rede municipal como a particular decrescem. O maior crescimento relativo da matrícula ocorre na região do Vale do Paraíba (38%), enquanto opostamente, a região de Presidente Prudente apresenta um crescimento de negativo de 7%.

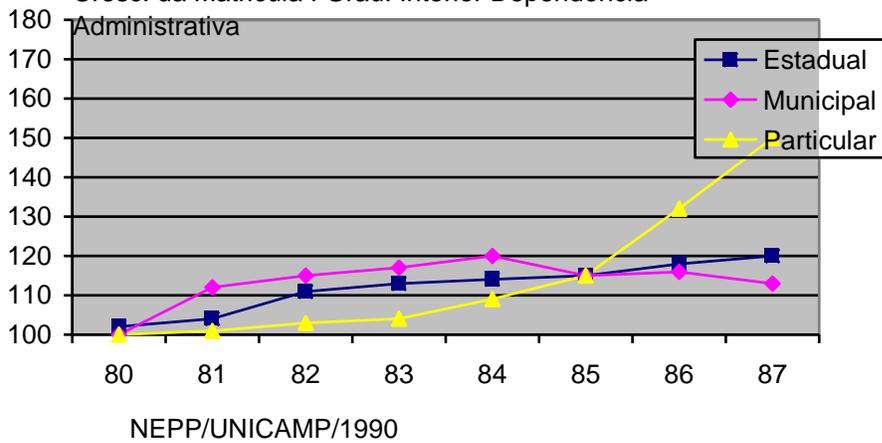
**Gráfico 8**

Cresc. da Matricula I Grau do Estado de S.P  
Dependência Administrativa



**Gráfico 8**

Cresc. da Matricula I Grau. Interior Dependência Administrativa



Quanto ao índice real de escolarização, no interior ele cresce significativamente em todas as regiões administrativas; poder-se-ia afirmar que o acesso foi universalizado. Em Presidente Prudente, Vale do Paraíba, Campinas, Ribeirão Preto e Araçatuba, menos de 8% de 7 a 14 anos não têm acesso à escola. A situação é diferente na região de São José do Rio, onde o número de matrícula e de população cai, mas o índice de criança fora da escola atinge um patamar de 15%.

#### Quadro X

Participação das dependências administrativas e índice de crescimento da matrícula inicial de 1º. grau

Estado de São Paulo- Grande São Paulo- 1980-1988

Ano Matrícula	Estadual			Municipal			Particular			Total	
	Nº	Participação	Índice Cresc	Nº	Participação	Índice Cresc	Nº	Participação	Índice Cresc	Nº	Índice Cresc.
1980	1.530.890	72%	100	380.013	18%	100	226.148	10%	100	2.137.051	100
1981	1.571.187	72%	103	381.310	17%	100	238.372	10%	105	2.109.869	102
1982	1.627.276	72%	106	381.059	17%	100	244.038	11%	108	2.253.373	105
1983	1.666.580	72%	109	388.104	17%	102	263.921	11%	117	2.318.605	108
1884	1.736.661	72%	113	400.096	17%	105	274.538	11%	121	2.411.295	113
1985	1.767.535	71%	115	424.271	17%	111	298.174	12%	132	2.489.980	117
1986	1.819.493	70%	119	431.427	17%	113	330.321	13%	146	2.581.241	121
1987	1.830.698	70%	120	422.018	16%	111	380.701	14%	168	2.633.417	123
1988	1.938.665	70%	126	422.662	15%	111	390.759	15%	173	2.752.086	129

**Fonte:** CIE/SE- Inclui escolas Unidocentes

(1) ano base= 1980

O interior apresenta um perfil de participação das redes mais estável que a Grande São Paulo (quadros X e XI), pois a rede estadual tem uma participação de 88% durante todo o período. No total das matrículas a oscilação das 12% restantes fica entre as redes municipal e particular (Gráfico 9). Em Presidente Prudente, por exemplo, em 1987, a participação da rede estadual foi de 95%, enquanto em 1980 ela era de 96%. Nas regiões de Marília, Araçatuba, e São José do Rio Preto foi de 93%.

**Quadro XI**

Participação das dependências administrativas e índice de crescimento da matrícula inicial de 1º. grau  
Estado de São Paulo/ Interior- 1980-1988

Ano Matrícula	Estadual			Municipal			Particular			Total	
	Nº	Participação	Índice Cresc	Nº	Participação	Índice Cresc	Nº	Participação	Índice Cresc	Nº	Índice Cresc.
1980	1.942.868	88%	100	73.420	3%	100	189.008	9%	100	2.205.296	100
1981	1.975.350	88%	102	82.546	4%	112	194.446	9%	103	2.252.342	102
1982	2.024.842	88%	104	84.718	4%	115	192.571	8%	102	2.301.131	104
1983	2.075.584	88%	105	87.172	4%	119	205.065	9%	108	2.367.821	104
1884	2.153.361	88%	111	81.655	3%	111	202.606	8%	107	2.437.622	111
1985	2.210.972	88%	114	82.413	3%	112	206.390	8%	109	2.499.775	113
1986	2.279.279	88%	117	81.522	3%	111	217.993	8%	115	2.499.775	113
1987	2.318.146	88%	119	81.594	3%	111	241.256	9%	128	2.640.996	120
1988	2.428.618	88%	125	88.440	3%	120	254.089	9%	134	2.771.147	125

**Fonte:** CIE/SE- Inclui escolas Unidocentes (1) ano base= 1980

No interior do estado de São Paulo, o crescimento da matrícula na rede privada é generalizado, à exceção das regiões administrativas de Araçatuba, Presidente Prudente e Marília, onde ocorre o decréscimo das matrículas nessa rede de ensino. Presidente Prudente tem comportamento atípico, ou seja, o acesso à escola tem diminuído em todas as suas redes. A rede particular apresenta seus maiores índices na regiões do Litoral (64%) e São José do Rio Preto (61%).

Gráfico 9  
Distribuição da Matrícula de I Grau por dependência administrativa. Gd. S.P.

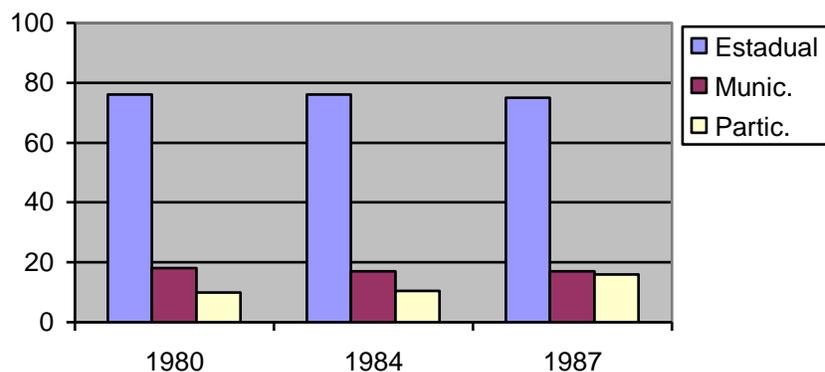
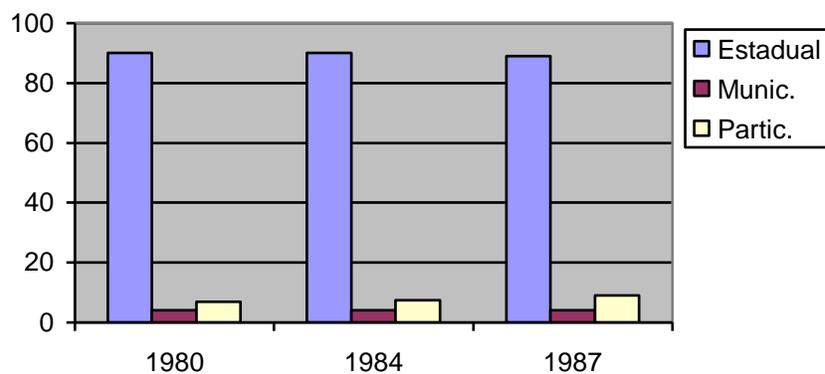


Gráfico 9  
Distribuição da Matrícula de I Grau por dependência administrativa. Interior.



A oferta de matrículas na rede municipal no estado de São Paulo tem decrescido no estado e, generalizadamente, em quase todas regiões administrativas, no período de 1908 a 1987, com exceção da Grande São Paulo, Litoral, Campinas e Bauru. Em 1987, 28 municípios possuíam uma rede própria de ensino fundamental.

A rede municipal de Araçatuba e Presidente Prudente, que no início tiveram alguma participação nas matrículas do ensino fundamental deixa de existir a partir de 1984.

A região de Campinas apresentou o maior crescimento da matrícula na rede municipal (42%). A segunda maior rede municipal do Estado, que se encontra na região do Litoral, cresceu 30% no período de 1980-1987. Já na região da Grande São Paulo, onde se encontra a maior rede municipal (São Paulo), cresceu apenas 11%, registrando uma queda acentuada em 1987.

Quanto à rede estadual, os dados mostram que ela cresceu 21% de 1980 a 1988, registrando em 1987 seu maior índice, para o Estado. No entanto, há regiões onde não há crescimento da oferta de matrículas, como Presidente Prudente e São José do Rio Preto; aliás, estas duas regiões sofreram as maiores quedas no total das matrículas do ensino fundamental (Tabela 1.1.1).

As regiões que apresentam maior índice de crescimento da matrícula estadual, no período de 1980-87, são, pela ordem: Vale do Paraíba (43%), Sorocaba (31%), Ribeirão Preto (30%), Campinas (26%) e Grande São Paulo (20%).

Ribeirão Preto e Vale do Paraíba apresentam o maior crescimento em 1987, quando a tendência geral foi de queda ou estabilidade. Sorocaba e Campinas têm comportamento estável de crescimento. O Litoral tem movimento de queda entre os anos de 1986 e 1987.

No interior do Estado, o índice real de escolarização cresce significativamente em todas as regiões administrativas; poder-se-ia até dizer que o acesso já foi universalizado (quadro IX). Em Presidente Prudente, Vale do Paraíba, Campinas, Ribeirão Preto e Araçatuba menos de 8% da população de 7 a 14 anos não tem acesso à escola. A situação, no entanto, é diferente na região de São José do Rio Preto, onde o número de matrícula a população cai, mas o índice de criança fora da escola atinge um patamar de 15%. A região administrativa de Sorocaba é a que tem maior crescimento do índice real de escolarização: em 1980 era 66% e passa para 91% em 1987.

Se não houvesse a existência da distorção idade/série, provocada pelo atraso e repetência, poder-se-ia afirmar que há, de modo geral, vagas suficientes para que todos terem acesso e

permanecerem na escola fundamental, à exceção da região da Grande São Paulo (Gráfico 10).

Com relação aos indicadores de qualidade, a rede estadual na região da Grande São Paulo apresentou taxas maiores de reprovação que o interior do estado, a partir de 1984.

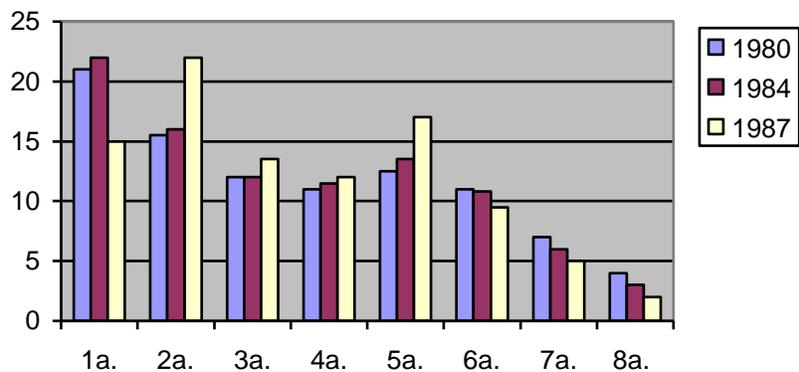
A rede municipal teve durante o período 1980- 1986, índices de reprovação superiores a 20%, destacando-se as seguintes regiões: Campinas e Bauru que, no ano de 1980, tiveram taxas superiores a 30% e que caem até 1986 para 18,6% e 25,1%, respectivamente.

Na rede estadual, a relação crescimento da evasão e da reprovação nos indica uma via de dupla mão: quando a evasão cresce a reprovação decresce. Exemplo disso pode ser detectado em Presidente Prudente, que tem os maiores índices de evasão do Estado, superiores a 10% após 1984 e, neste período, há um significativo decréscimo da reprovação com os menores índices do Estado; ou no Litoral e na Grande São Paulo, que têm os maiores índices de reprovação, enquanto a evasão, inversamente, é menor.

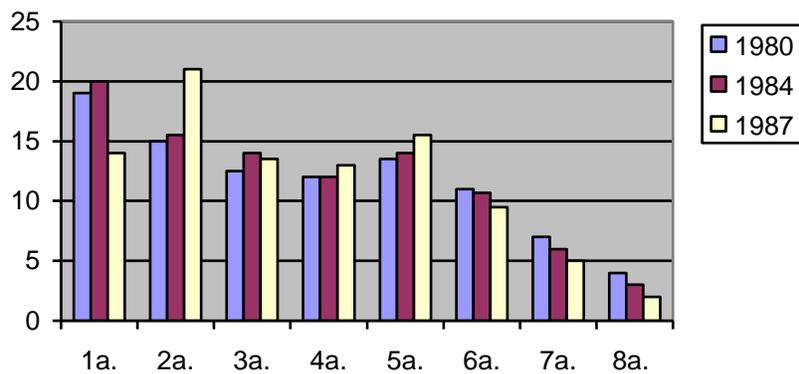
A avaliação do desempenho do ensino fundamental no estado de São Paulo deve compreender, obrigatoriamente, como objeto de análise a serem aprofundados, o período noturno, as escolas unidocentes e o ensino supletivo.

**Gráfico 10**

Distribuição (%) da Matrícula por Série  
I Grau - Rede Estadual.Gd. S.P.

**Gráfico 10**

Distribuição (%) da Matrícula por Série  
I Grau - Rede Estadual.Interior.



## **A. Participação estadual no ensino fundamental noturno**

O ensino noturno regular e fundamental, faz parte da realidade escolar paulista desde o Império: "Há referências ao ensino primário de adolescentes e adultos ao longo da legislação do Império, das Províncias e mais tarde dos Estados". (Pezzollo, 1985). O ensino noturno teve seu início associado a oferta deste curso ao trabalhador jovem ou adulto analfabeto.

"A criação de cursos noturnos para atender a continuação dos estudos é mais recente" (Pezzollo, 1985). "Até 1945, a capital do Estado contava com apenas três estabelecimentos que ministravam o curso ginásial público". (Spósito, 1983). A partir da década de 50, as pressões do movimento social pela conquista do curso secundário para as classes populares, leva o poder público a instalar o ginásio nas escolas ociosas à noite, nos grupos escolares; portanto o crescimento da oferta do curso ginásial se faz à noite, mas não dirigido, exclusivamente, àqueles que trabalhavam durante o dia.

São esses ginásios noturnos que darão origem à rede pública de ginásios estaduais em São Paulo. O crescimento da oferta de cursos ginásiais na década de 50 é significativo: se no início da década eram oito ginásios nos bairros centrais de classe média, no final da década (1957/58) os ginásios chegam a sessenta e um, muitos localizados em bairros da periferia da capital. O crescimento da oferta de ginásios é apontado por Spósito (1983) como resultado da organização e mobilização política das SABs (Sociedade Amigos de Bairro).

Se nos anos 50 cursar um ginásio noturno não significava, necessariamente que o aluno trabalhava, na década de 60 já aparece a exigência de trabalhador- aluno para o ingresso no noturno, conforme a Lei 10.038/68, que organizava o sistema de ensino em São Paulo.

As Constituições Federal e Estadual estabelecem que o jovem ou adulto já inserido no mercado de trabalho tem direito a freqüentar o ensino fundamental, gratuito e de boa qualidade, "adequando-o às condições do educando" (CF, art. 208, VI) "diurno e noturno, regular ou supletivo" (CE, art. 249 4º.), como possibilidade de continuidade dos estudos e também para suprir a não escolarização daqueles que, "na idade própria, a ele não tiveram acesso, e terá organização adequada às características dos alunos" (CF art. 208, I e art. 249, 3º.).

O desempenho do ensino fundamental oferecido em período noturno e na modalidade regular será abordada da ótica do atendimento à demanda e da qualidade- capacidade de manutenção do alunado neste nível; e modalidade de ensino.

No estado de São Paulo, em 1986, a população economicamente ativa- PEA- era composta de 13,8 milhões de pessoas, sendo cerca 1,5 milhões de jovens, que representava 11,3% do total da população economicamente ativa ou 32,8% do total de menores de idade. Isto é, quase 1/3 dos menores de idade já ingressaram no mercado de trabalho.

Destes 1.557.076 trabalhadores, 67,6% tinham 15 a 17anos e 32,3% tinham 10 a 14 anos, e a maioria (68,7%) trabalhava mais de 40 horas semanais, o que indica a importância do curso noturno como única possibilidade de acesso à escola de ensino fundamental.

No período de 1980 a 1988, matrícula inicial de 5ª. e 8ª. série do ensino fundamental noturno tem sido, em média, 540 mil alunos que representam mais de 1/3 do total das matrículas nestas séries no estado de São Paulo (Quadro A-1) e 1/3 do total de jovens de 10 a 17anos inseridos no mercado de trabalho formal ou informal (Quadro XII).

#### Quadro XII

Matrícula inicial de 5ª. a 8ª. séries do ensino fundamental, por período  
Estado de São Paulo-1980-1988

Anos	Total de Matrícula GSP	Matrícula Noturno	Total Matrícula GSP	Matrícula Noturno GSP	Total Matrícula Interior	Matrícula Noturno Interior
1980	1.621.461	484.588	824.307	225.932	797.154	258.656
1982	1.704.785	518.583	869.146	251.551	835.639	267.032
1884	1.814.295	550.963	926.288	271.810	888.007	279.153
1985	1.872.015	572.130	960.122	282.886	911.893	289.244
1986	1.924.243	584.753	984.742	284.528	939.501	300.225
1987	1.935.869	561.503	981.863	263.750	954.006	297.753
1988	2.059.531	606.267	1.036.379	279.988	1.023.152	326.279

**Fonte:** SE/ATPCE/CIE

-Inclui as três dependências administrativas

O índice de crescimento da rede estadual foi de 25%, da rede municipal foi de 41% enquanto que a rede particular apresentou um crescimento negativo de 34% (quadro XIII). A participação pelas três dependências revela que o ensino fundamental noturno é oferecido fundamentalmente pelo Estado: 94% na rede estadual; rede municipal -5,08% e rede particular -0,2%.

**Quadro XIII**

Crescimento da matrícula inicial do ensino fundamental noturno,  
por dependência administrativa  
Estado de São Paulo- 1980-1988

Anos	Estadual		Municipal		Particular		Total	
	Matrícula	Índice Crescimento	Matrícula	Índice Crescimento	Matrícula	Índice Crescimento	Matrícula	Índice Crescimento
1980	454.752	100	26.063	100	3.773	100	484.588	100
1981	448.183	98	29.597	113	3.078	81	480.858	99
1982	483.372	106	32.794	125	2.417	64	518.583	106
1984	501.382	110	47.272	181	2.307	61	550.963	113
1985	514.885	113	54.714	209	2.531	67	572.130	118
1986	53.793	116	53.793	206	1.577	41	584.753	120
1987	519.247	114	40.692	156	1.566	41	561.503	116
1988	568.022	125	36.945	141	1.300	34	606.267	125

Fonte: SEADE, S.E

Apesar da matrícula da rede municipal ter crescido 41%, sua oferta na participação de ensino ainda é pequena. Como a rede estadual tem quase a exclusividade do atendimento da demanda, procurou-se analisar o comportamento da matrícula desta rede na Grande São Paulo e Interior (quadro XIV). Observa-se que o crescimento da matrícula no noturno, na rede estadual foi maior no Interior que na Grande São Paulo (20%).

Por outro lado, a quantidade de alunos que freqüentam a escola noturna na Grande São Paulo e no Interior do estado é semelhante: a média na década é de 226 mil na região da Grande São Paulo e do Interior é 228 mil.

**Quadro XIV**

Crescimento da matrícula inicial, rede estadual, do ensino fundamental noturno na Grande São Paulo  
Estado de São Paulo- 1980-1988

Anos	Grande São Paulo		Interior		Estado	
	Matrícula	Índice (1) Crescimento	Matrícula	Índice Crescimento	Matrícula	Índice Crescimento
1980	203.161	100	251.591	100	454.752	100
1982	221.732	109	261.640	103	483.372	106
1984	226.480	111	274.902	109	501.383	110
1985	229.933	113	284.952	113	514.335	113
1986	232.609	114	296.774	118	529.383	116
1987	224.334	110	294.913	117	519.247	114
1988	245.134	120	322.888	128	568.022	125

Fonte: SE/APTCE/CIE (1) Ano base= 1980

O número de classes, de 1980 a 1987, cresceu 23%, representando 32% do total de oferta de classes, para 5<sup>a</sup>. à 8<sup>a</sup>. série do ensino fundamental (1977); por outro lado, os alunos matriculados no curso noturno cresceram em menor proporção que o número de classes

(quadro XV), o que revela decréscimo da relação classe/aluno, (passa de 35,4 em 1980 para 32,8 em 1987).

O total de classes e dos alunos das quatro séries finais do ensino fundamental tem crescimento superior ao noturno, no conjunto do Estado, na grande São Paulo e Interior.

#### Quadro XV

Crescimento de classes e relação classe/aluno da 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. série do ensino fundamental da rede estadual  
Estado de São Paulo- 1986/1987/1988/1989

Anos/Classes/ Alunos	Total 5 <sup>a</sup> . a 8 <sup>a</sup> . série					Total 5 <sup>a</sup> . a 8 <sup>a</sup> . série - Noturno				
	Classes		Alunos		Aluno/ Classes	Classes		Alunos		Aluno/ Classes
	N <sup>o</sup> .	Índ. Cresc.	N <sup>o</sup> .	Índ. Cresc.		N <sup>o</sup> .	Índ. Cresc.	N <sup>o</sup> .	Índ. Cresc.	
1980	38.986	100	1.304.262	100	33,45	12.830	100	454.752	100	35,44
1982	42.329	100	1.378.006	105	32,55	14.076	109	483.372	106	34,34
1984	45.585	117	1.456.660	111	31,95	14.917	116	501.805	110	33,61
1985	46.596	119	1.490.226	114	31,98	15.151	118	514.885	113	33,98
1986	47.884	123	1.520.885	116	31,76	15.642	121	529.383	116	33,84
1987	49.200	126	1.512.246	116	30,73	15.826	123	519.247	114	32,80

Fonte: SE/APTCE/CIE

A rede estadual participa com mais de 90% das matrículas no ensino noturno, enquanto a participação da rede municipal oscilou entre 5% e 9%, no período (quadro XVI). Como a Capital tem a maior rede municipal do Estado, sua ação interfere sobremaneira no desempenho geral. No período de 1984 a 1985 (gestão municipal Mário Covas) há um crescimento de matrículas no noturno de 98%. Nesse período ocorre uma diminuição da participação da rede estadual; no entanto não dispomos de hipóteses que expliquem as causas do fenômeno, além da abertura de vagas na rede municipal noturna.

Finalmente, a participação da rede particular no ensino fundamental, noturno e regular tem decrescido, passando de 0,7%, em 1990, para 0,2% em 1988. Os dados revelam, portanto, a especificidade da rede privada: crescimento significativo de sua participação no ensino diurno que atende segmentos das classes médias e alta, e baixíssima participação nos cursos noturnos, ao longo do período analisado.

**Quadro XVI**

Taxa de participação das dependências administrativas na matrícula Inicial do ensino fundamental noturno 1980-1988

Anos/Dep. /Adm.	Estadual %	Municipal %	Particular %
1980	94	5	0,7
1981	93	6	0,6
1982	93	6	0,4
1984	91	8	0,4
1985	90	9	0,4
1986	90	9	0,2
1987	92	7	0,2
1988	93	6	0,2

Fonte: SE/ATPCE/CIE

É a escola pública que atende sozinha a demanda por cursos noturnos. A participação do poder público na oferta de matrícula no ensino noturno é significativamente maior que oferta para todo o ensino fundamental. Enquanto as redes municipal e estadual atendem aproximadamente 90% do total das matrículas neste nível de ensino, para o noturno esta taxa chega a 99%, quase a totalidade. No interior, a participação da rede estadual no ensino fundamental noturno teve variação de 97% (1980) a 99% em 1988;sendo que ela é, exclusivamente, a única possibilidade de acesso a este nível e modalidade de ensino. Na Grande São Paulo, maior participação foi em 1980 (90%) e menor na gestão municipal de Mário Covas (81%), retornando a 87% no ano de 1988.

**Quadro XVII**

Participação da rede estadual na matrícula inicial do ensino fundamental noturno, Na grande São Paulo e no Interior Estado de São Paulo- 1980-1988

Anos	Estado			Grande São Paulo			Interior		
	Total Redes	Rede Estadual	Participação Rede Estadual	Total Redes	Rede Estadual	Participação Rede Estadual	Total Redes	Rede Estadual	Participação Rede Estadual
1980	484.588	454.752	94%	225.932	203.161	90%	258.656	251.591	97%
1982	518.583	483.372	93%	251.551	221.732	88%	267.032	261.640	98%
1984	550.963	501.382	91%	271.810	226.480	83%	279.153	274.902	98%
1985	572.130	514.885	90%	282.886	229.033	81%	289.244	294.952	98%
1986	584.753	529.383	90%	284.528	232.609	81%	300.225	296.774	98%
1987	561.503	519.247	92%	263.750	224.334	85%	297.753	294.912	99%
1988	606.267	568.022	93%	279.988	245.134	87%	326.279	322.888	99%

Fonte: SEADE, S.E

Esses 600 mil alunos que representam mais de 1/3 das matrículas no ensino noturno fundamental- tem diante si o grande desafio de superar alta seletividade existente no interior do sistema escolar, O índice de perdas (evasão e repetência) atinge 50% daqueles que se matriculam na escola noturna estadual de ensino fundamental.

Ao analisar-se os dados sobre reprovação no período de 1984 a 1987, as taxas são em torno de 25% em todas as séries, à exceção da 8<sup>a</sup>. série; ou seja, a cada série 1/4 dos alunos são reprovados. O fato do aluno estar enfrentando sua Segunda jornada diária, à noite, exaustivo e as vezes sem jantar, não parece ter ralação direta com seu desempenho, pois no diurno o desempenho é quase igual, os índices ficam em torno de 20% (Tabela 1.7.1). A 5<sup>a</sup>. série, tanto noturna como diurna, é de longe a série que mais reprova, sempre com índices superiores a 35%, seguida pela 6<sup>a</sup>. série; isto parece reforçar a crença que diz que aqueles que conseguem "superar" os obstáculos da 5<sup>a</sup>. e 6<sup>a</sup>. série chega ao final do curso. Este é o lado anti- democrático e discriminatório da escola pública, tanto diurna como noturna.

Não é suficiente detectar que a cada série são reprovados 1/4 ou mais dos alunos, é necessário aprofundar os estudos que explicitem as causas, para de fato implantar uma escola que os alunos não só tenham acesso, mas tenham sucesso ao longo dos oito anos.

O perfil da evasão, na rede pública estadual noturna, é muito mais trágico que o da reprovação; enquanto 1/4 é reprovado a cada série, quase metade é excluída a cada série, quase metade é excluída da escola, durante o ano.

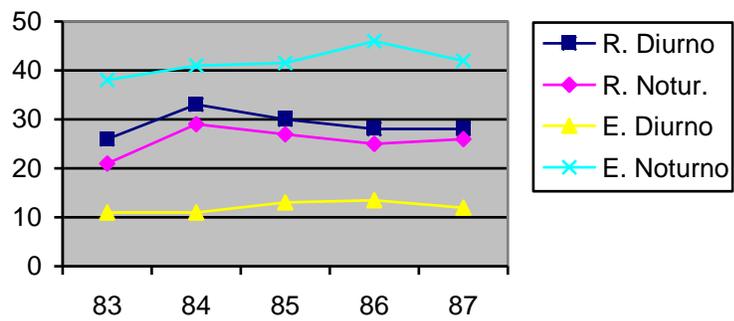
Analisando-se série a série, a 5<sup>a</sup>. série, além da maior taxa de reprovação, tem também a maior taxa de evasão, que somados chegam a 70% de perdas, isto é, apenas 1/3 consegue chegar à 6<sup>a</sup>. série (Gráfico 11).

E, de novo, na 6<sup>a</sup>. série, a taxa de evasão é superior a 30%, que somada à reprovação leva a mais de 50% de perdas. A metade que chega a 7<sup>a</sup>. série, novamente tem reduzida a sua passagem para 8<sup>a</sup>. série (Tabela 1.9.1). Este funil que perversamente seleciona os alunos, tem alto custo social tanto para o estado, gestor desse sistema, como também para o aluno excluído da escolarização fundamental, assim para a sociedade como para um todo.

As altas taxas de evasão e repetência, principalmente nas 5<sup>as</sup>. 6<sup>as</sup>. séries do primeiro grau, demonstram que os instrumentos formais de seleção, antigo exame de vestibulinho, apesar de já terem sido extintos e/ou não serem utilizados na maioria das escolas, como erram

anteriormente, na prática foram substituídos por mecanismos sutis de seletividade. Atualmente os alunos ingressam, mas grande parte deles não consegue permanecer na escola e os remanescentes ainda são alvo de reprovação. Isto se traduz em ganhos escolares (permanência aprovação) pouco significativos.

Gráfico 11  
Taxa de Evasão e Reprovação da 5a. Série do I  
Grau . Rede Estadual. Diurno/Noturno



NEPP/UNICAMP/1990

As principais causas explicativas do caráter seletivo da rede estadual noturna são, de acordo com alguns estudos:

a) Incompatibilidade trabalho- escola

Muitas vezes é impossível ao aluno do curso noturno compatibilizar a jornada de trabalho, não raro superior a oito horas diárias, com a jornada exigida pela escola; isto pode ser verificado através da incidência de atrasos à 1ª. aula. Não há dados disponíveis sobre o número de alunos que estão nesta situação, mas a prática tem demonstrado que é significativo. Os transportes urbanos deficitários, principalmente nas regiões periféricas das grandes cidades, respondem também por atrasos contingenciais. O número de aulas perdidas vai-se acumulando e, em dado momento, a incompatibilidade trabalho- escola exige que o aluno faça uma opção. Por motivos óbvios, ele se decide pela continuidade no emprego, em detrimento da continuidade do curso.

b) Fracasso escolar a vista

Outra forma de evasão, também freqüente, é a percepção, pelo aluno, da possibilidade de não ser aprovado no final do ano. Este tipo de evasão começa a ocorrer sobretudo a partir do 2º. semestre letivo. Não há dados a respeito deste tipo de evasão que, de certa forma, representa uma reprovação, embora seja considerada como tal.

c) Flutuação inicial

O terceiro caso, embora se configure para escola como evasão, na verdade não é, e ocorre exclusivamente na primeira série do segundo grau. O aluno efetua a matrícula em determinada escola, mas fica aguardando oferta de vaga em outra, principalmente naquelas que são consideradas de bom nível de ensino, onde persistem os "vestibulinhos", pois o número de vagas é inferior à demanda. "Quando a vaga aparece, ele desiste principalmente entre aqueles que alunos que freqüentam a escola 15 ou 20 dias e depois desaparecem. Pode-se constatar que, em cada região do Estado, em cada Delegacia de Ensino, existe uma duas e, às vezes três unidades escolares tidas como de "bom nível de ensino. Nessas escolas realizam-se ainda os "vestibulinhos", dada a grande procura por vaga. Isso vem mostrar que o estudante quer boas escolas, escolas de qualidade". (SE, 1980).

A Secretaria de Estado de Educação desencadeou, a partir de alguns estudos, ações que resultassem na melhoria do ensino noturno. As tentativas do ensino regular foram: (1) Reestruturação técnico- administrativa e pedagógica do ensino de 1º. e 2º. graus da rede

estadual, no período noturno" (1984 e 1985); "Calendário alternativo" (1986); e "Gratificação pelo trabalho noturno" (a partir de 1986) que serão analisados logo mais.

#### b) Escolas Unidocentes

A rede estadual de possui pouquíssimas escolas de 1º. e 2º. graus na zona rural. As escolas unidocentes da zona rural, do sistema de ensino paulista, dividem-se, em sua maioria, em Escolas Isoladas e em Escolas de Emergência. Estas últimas podem também ser- Unidades Escolares de Ação Comunitária- UEAC.

As escolas Isoladas e de Emergência não tem estrutura administrativa própria, funcionam com classes multisseriadas atuando, no máximo, da 1ª. a 4ª série do 1º. grau. Na Escola Isolada o professor é efetivo, enquanto que na efetiva na de Emergência possui caráter temporário. As UEACs e Escolas de Emergência possuem as mesmas características, com a diferença de que oferecem comunidade Pré- Escola e Supletivo.

Em lugares de maior população existem as Escolas Agrupadas, onde não há problema de multisseriação, porque tais escolas oferecem mais classes. Estão veiculadas a Delegacia de Ensino, ao contrário das Isoladas e de Emergência que se vinculam a uma escola estadual.

Um grave problema é relativo a estrutura da Escola Unidocente: ela não existe fisicamente, isto é, não pode ser considerada uma escola porque não possui condições mínimas para tanto: água, luz, saneamento e instalações inadequadas.

Essas condições precárias de ensino não animam nenhum professor, que muitas vezes executa trabalhos além da sala de aula, como limpeza, preparo de merenda, e outros. Somado aos isolamento das escolas, a necessidade de carga suplementar de trabalho, com viagens diárias que custam parte do salário do docente, fora o despreparo de muitos. O resultado é a grande rotatividade de professores na escola da zona rural.

Assim, diante de tão alarmante situação, a Secretaria de Educação elaborou no primeiro semestre de 1988 a proposta denominada "A Escola da Zona Rural", a ser implantada de forma gradativa a obedecendo as diferenciação de cada município. Propõe-se o agrupamento das escolas unidocentes, gerando Escolas Agrupadas e, possivelmente "Escolas Completas", como meio de acabar com o isolamento e precariedade dessas escolas, mais o problema da multisseriação e da terminalidade antecipada, pois serão vistas

como futuras escolas regulares. Deste modo, Escolas Isoladas que não puderem ser agrupadas serão extintas e, no lugar delas, haverá a criação das Escolas de Emergência. Com a extinção gradativa daquelas, os recursos disponíveis serão racionalizados e não espalhados entre centenas de unidades, permitindo ao professor e alunos melhores condições de ensino no reforço da infra- estrutura física e do material didático.

Uma das bases de sustentação dessa proposta seria a criação de um Programa de Transportes que garanta o acesso dos alunos às Escolas Agrupadas, e dos docentes também.

O agrupamento prevê ainda a implantação de jornada única para o Ciclo Básico, além de possibilitar uma melhor alimentação do aluno, numa integração efetiva entre Estado, Município e Comunidade. Surge a proposta de criação de um Conselho Comunitário de Ensino para a Escolas da Zona Rural, que desenvolverá ações administrativas e educacionais ligadas ao município, mais as Secretarias Estaduais, Municipais, instituições de ensino e associações representativas da população.

Na análise de dados, foram agrupadas as Escolas Isoladas da zona urbana com as zona rural. Em 1980, do total de escolas Unidocentes, 4,1% correspondem às Escolas Isoladas da zona urbana, o que representa uma porcentagem pequena. Já que a maioria das Escolas Isoladas localiza-se na zona rural (96%). Desse total, 94,5% pertencem à Rede Estadual e 5,5% à Rede Municipal (quadro XVIII).

#### Quadro XVIII

Número de Matrículas das Escolas Unidocentes por Dependência Administrativa, Segundo as Regiões Administrativas Estado de São Paulo-1980/1987

	1980		1987	
	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal
Estado de São Paulo	235.348	13.042	175.329	2.720
Grande São Paulo	13.380	-	10.296	-
Litoral	13.387	187	12.817	-
Vale do Paraíba	17.816	3.827	18.060	401
Sorocaba	43.180	2.307	40.670	610
Campinas	40.619	3.040	33.147	739
Ribeirão Preto	20.838	3.319	13.661	924
Bauru	13.732	77	8.426	-
São José Rio Preto	22.047	196	11.153	46
Araçatuba	10.888	-	5.198	-
Presidente Prudente	20.264	26	10.396	-
Marília	19.197	63	11.505	-

Fonte: SE/CIE

Em 1980, 78,8 correspondem às chamadas Escolas de Emergência e em 87 essa porcentagem é de 37,3%. Essas escolas aparecem apenas na rede estadual.

A Rede Particular não foi examinada porque apresenta um desempenho pouco expressivo.

Quanto ao número de escolas unidocentes do 1º. grau, vemos que de 1980 até 1987, houve um decréscimo em todo o Estado de São Paulo. Na rede estadual as escolas unidocentes decresceram 11% enquanto na rede Municipal, a queda é um pouco brusca: 72% (quadro XIX).

#### Quadro XIX

Número de Escolas Unidocentes do 1º. Grau, por Dependência Administrativa  
Segundo as Regiões Administrativas  
Estado de São Paulo-1980/1987

Regiões Administrativas	1980			1987		
	Estadual	Municipal	Total	Estadual	Municipal	Total
Estado de São Paulo	11.719	684	12.403	10.387	190	10.577
Grande São Paulo	492	-	492	446	-	446
Litoral	611	8	619	642	-	642
Vale do Paraíba	846	148	994	968	24	992
Sorocaba	2.068	138	2.206	2.206	51	2.257
Campinas	1.822	176	1.998	1.804	47	1.851
Ribeirão Preto	1.155	191	1.346	899	64	963
Bauru	775	6	781	522	-	522
São José Rio Preto	1.174	9	1.183	877	4	881
Araçatuba	608	-	608	420	-	420
Presidente Prudente	1.122	2	1.124	816	-	816
Marília	1.046	6	1.052	787	-	787

Fonte: SE/CIE

Nota: os dados compreendem as Escolas das zonas urbana e rural.

Quanto ao número de alunos, há uma diminuição significativa de matrículas com maior intensidade na rede Estadual. O decréscimo das matrículas foi na ordem de 26% (Tabela 1.13.1.).

No geral, de 1980 até 1987, caiu o número de alunos matriculados, ocorrendo na rede municipal casos, em 1987, de extinção nas regiões administrativas do Litoral, Bauru, Presidente Prudente e Marília.

Na rede estadual a maior porcentagem de alunos, em 1990 verifica-se na região de Sorocaba (18,3%), seguida por Campinas (17,2%). Na rede Municipal, a maior incidência ocorre na região do Vale do Paraíba (29,3%), seguida pela de Ribeirão Preto (25,4%). Em 1987, repete-se o mesmo comportamento em relação a rede estadual: Sorocaba em primeiro com 23,2% e Campinas logo atrás com 18,9%. Na Rede Municipal ocorre o

mesmo: a taxa de evasão aumenta 7,5%, em 1980, para 11,3% em 1987 e a cada reprovação cai de 28,2% para 20,1% (quadro XX).

Comparada ao Interior, a Grande São Paulo apresenta maiores taxas de evasão e reprovação, tanto em 1980, quanto em 1987.

**Quadro XX**

Número de Escolas Unidocentes do 1º. Grau, por  
Dependência Administrativa Segundo as Regiões Administrativas  
Estado de São Paulo-1980/1987

	1980								1987							
	Estadual				Municipal				Estadual				Municipal			
	Evadidos		Reprovados		Evadidos		Reprovados		Evadidos		Reprovados		Evadidos		Reprovados	
Estado de São Paulo	23.337	9,9	77.419	32,9	935	7,5	3.675	28,2	18.465	10,5	34.381	19,6	308	11,3	548	20,1
Grande São Paulo	1.646	12,3	4.884	35,5	-	-	-	-	1.291	12,5	2.062	20,0	0	-	0	-
Interior	121.691	9,8	72.535	32,7	935	7,2	3.675	28,2	17.174	10,4	32.319	19,6	308	11,3	548	20,1

Fonte: SE/CIE

Nota: os dados compreendem as Escolas das zonas urbana e rural.

c) Ensino supletivo

A partir da promulgação da Lei 5.692, de 11/08/71, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º. e 2º. graus, o sistema de ensino paulista foi organizado para atender a demanda na faixa etária de escolarização obrigatória, através do ensino regular. E com a finalidade (cf. Lei 5.692/ 71, capítulo IV) de “suprir a escolarização regular para os adolescentes que não tenham seguido ou concluído na idade própria”, através da **suplência** e de “proporcionar mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte “, através do suplemento, a Secretaria criou o “subsistema de ensino supletivo”, no Estado de São Paulo (Decreto nº. 1.322, de 21/03/73).

O decreto propunha a conjugação de “esforços dos poderes públicos, da iniciativa privada e da comunidade em geral”, para implementar o ensino supletivo no estado, nas suas quatro funções básicas (Lei 5.692/71. Art.25 e 27):

1. Suplência- tem a função de suprir a escolarização regular para os adolescente adultos que não tenham seguido ou concluído a idade própria.

a) Suplência I- equivalente às quatro primeiras séries do ensino regular de 1º. grau, com duração de quatro semestres letivos e estrutura em dois termos (I e II). É requisito básico (Deliberação CEE 23/83) para a matrícula a idade de mínima de 14 anos, redes públicas municipal e estadual de ensino. As aulas são ministradas por professores provenientes do ensino regular que, desta forma, completam sua jornada de trabalho.

b) Suplência II – equivalente às quatro últimas séries do 1º. grau, com duração de quatro semestres letivos ou 1.440 horas –aula de 45 minutos cada. É requisito básico para a matrícula na rede estadual de ensino, a idade de 18 anos quando egresso da suplência I, 16 anos (cf. Parecer CEE 900/85), enquanto para a rede particular a idade mínima é de 16 anos.

c) Suplência de 2º. grau- equivale ao segundo grau, com duração de três turnos, o primeiro de duração anual (180 dias letivos e 720 horas- aula). A duração total é de 1.440 horas-aula, mais a carga destinada à educação física. Na rede estadual é exigida a idade mínima de 19 anos para matrícula.

2. Aprendizagem- e a formação de profissional metódica, destinada a jovens de 14 a 18 anos, em complementação ao ensino regular. Os cursos são oferecidos por instituições mantidas e administradas por empresas.

3. Qualificação Profissional- destinado ao jovem com mais de 14 anos para o desempenho de ocupações qualificadas, é oferecida a nível de 1º. e 2º. graus.

4. Suprimento- estudo intensivo de disciplinas do ensino regular de e atualização de conhecimentos.

O ensino supletivo desenvolve-se por meio de cursos ou exames e/ou ambos. Os cursos são ministrados sob forma sistemática, com o acompanhamento direto do aluno, ou assistematicamente, pelo emprego dos meios de comunicação de massa.

Os exames supletivos de 1º. e 2º. graus são oferecidos pela SEE nas funções suplência e qualificação profissional, realizam-se, a nível de conclusão de ensino, para maiores de 18 anos (1º. grau) e 21 anos (2º. grau).

Tradicionalmente os cursos de ensino supletivo, função suplência, ficaram limitados a iniciativa privada; 69,8% das matrículas, em 1980. Somente a partir de 1984, a SEE começou a dar novo tratamento ao ensino supletivo, assumindo a proposta de: ampliar o atendimento de suplência I, iniciar a implantação de cursos de suplência II (só havia então um curso funcionando); ampliar o atendimento de suplência I e II, via Centros de Ensino Supletivo (CEES) e Núcleos Avançados dos Centros de Ensino Supletivo (NACES); iniciar a implantação de cursos de suplência a nível de 2º. grau “. (SE/CENP, 1987).

O estado de São Paulo contava, em 1987, com mais de dois milhões analfabetos adolescentes e adultos. Esse total corresponde a 10% da população paulista (Tabela XXI). O contingente de analfabetos tem diminuído pouquíssimo no triênio analisado, o que reflete a ausência de política de erradicação do analfabetismo no Estado de São Paulo, o que pode ser conseqüência do fluxo migratório originário de regiões do interior do país.

Considerando os analfabetos com mais de 15 anos, e aqueles que não completaram as oito séries pela impossibilidade de acesso ou de permanência no sistema, a clientela potencial de cursos de alfabetização e de complementação da escolaridade básica gira em torno de três milhões de pessoas.

**Tabela XXI**

Número de Pessoas Não Alfabetizadas, de 15 Anos ou Mais  
Estado de São Paulo  
1985-1987

Ano	Região	Não alfabetizados	Total da População	Índice de Analfabetismo %
1985	Estado de São Paulo	2.183.291	20.064.384	10,9
	Região Grande São Paulo	957.946	10.346.662	9,2
	Interior	1.225.795	9.717.722	12,6
1986	Estado de São Paulo	2.200.221	20.660.438	10,6
	Região Grande São Paulo	914.555	10.728.991	8,5
	Interior	1.282.666	9.931.447	12,9
1987	Estado de São Paulo	2.113.911	21.273.936	9,9
	Região Grande São Paulo	982.813	11.224.692	8,8
	Interior	1.131.098	10.049.244	11,2

Fonte: PNADs

No entanto é bom lembrar que esses 10% de analfabetos estão situados em faixas etárias de mais elevadas. Do grupo etário que teoricamente deveria estar na escola fundamental, verifica-se que aproximadamente 4% é analfabeta (Quadro XXII). No entanto é bom lembrar que esses 10% de analfabetos estão situados em faixas etárias de mais elevadas. Do grupo etário que teoricamente deveria estar na escola fundamental, verifica-se que aproximadamente 4% é analfabeta (Quadro XXII). Essa taxa é menor que a da população de 15 anos ou mais. Contudo, apenas 37% das pessoas de 10 a 17anos possuem de cinco a oito anos de estudo, revelando que a escola de oito anos ainda é concluída por poucos. Esta afirmação precisa ser lida com ressalvas, uma vez que "anos de estudo" não significa escolaridade efetiva, isto é, séries concluídas. Nesse sentido, a situação pode agravar-se.

Em 1980, estavam matriculados 197.082 alunos no ensino supletivo de 1º. grau. A participação de rede particular era enorme – 70%. À rede estadual cabiam apenas 16%. Esta situação inverte-se e, em 1988, a rede estadual amplia sua participação para 52% enquanto que a rede particular diminui para 33%. O índice de crescimento das matrículas foi muito baixo- 8% (ano base = 1980).

**Tabela XXII**

Pessoas de 10 a 17 anos Segundo de Estudo  
Estado de São Paulo  
1981-83-86

Ano de Estudo	1981		1983		1986	
	Matrículas	%	Matrículas	%	Matrículas	%
Total	2.071.844	100%	2.046.173	100%	4.746.280	100%
Sem instrução e menos de 1ano	126.953	6,1%	95.322	4,6%	199.616	4,0%
1 a 3 anos	726.859	35,0%	703.892	34,4%	1.680.822	35,4%
4 anos	348.287	16,8%	371.625	18,1%	903.423	19,3%
5 a 7 anos	632.235	30,5%	657.714	32,1%	1.482.925	31,2%
8 anos	129.621	6,2%	117.666	5,7%	284.591	6,0%
9 anos ou mais	107.465	5,1%	99.517	4,8%	197.415	4,1%
Não determinado/não declarado	424	-	436	-	3.458	-

Fonte: IBGE/PNAS

Esse comportamento dos dados reflete a ação da Secretaria da Educação que partir 1984 propõe a ampliação da oferta de suplência I. Em 1986 implanta-se o Programa de Analfabetismo de Jovens e Adultos- AJA.

A pouca efetividade de tais programas revela-se pelos seguintes dados: em 1987, o total de matrículas no supletivo I, mais ligado a alfabetização, atingia menos 3% dos analfabetos (quadro XXIII). Corrobora com esta situação a extinção do MOBREAL em 1985 e a criação da Fundação EDUCAR, que não consegue reverter o quadro de analfabetismo.

É importante ressaltar que enquanto a rede estadual concentra sua atenção na suplência I, rede particular dedica-se, quase que exclusivamente, à suplência II.

Este quadro da oferta de ensino supletivo agrava-se ao verificar que taxas de reprovação e evasão juntas ultrapassam os 60% (Quadro XXIV).

**Quadro XXIII**

Matrícula Inicial do Ensino Supletivo (Suplência) de 1º. Grau,  
por Dependência Administrativa  
Estado de São Paulo- 1980- 1988

Anos/Dep. Adm.	Rede Estadual			Rede Municipal			Rede Particular			Total
	GSP	Interior	Estado	GSP	Interior	Estado	GSP	Interior	Estado	
1980	14.889	30.768	45.966	4.228	9.253	13.481	90.699	46.936	137.635	197.082
1982	19.861	38.833	58.694	4.255	9.017	13.272	79.638	38.592	118.230	190.196
1985 (1)	27.999	34.697	62.696	-	-	-	-	-	-	-
1986 (2)	44.054	42.742	86.796	-	-	-	-	-	-	-
1987	49.703	46.125	95.828	8.843	5.282	14.125	48.492	32.686	81.178	191.131
1988	68.337	44.893	113.230	5.684	5.745	11.429	43.756	27.882	71.638	216.297

Fonte: SE/APTCE/CIE

SEADE

(1) Sem informações redes municipal/particular

(2) 1986- dados preliminares CIE

A implantação da Suplência II, que possibilita às pessoas que não possuem a escolaridade básica a conclusão desse nível, expandiu muito a oferta. No entanto, essa oferta ainda é muito pequena para atender a demanda.

Até 1987, foram criados nove Centros de Ensino Supletivo Clara Mentelli, e um Núcleo Avançado dos Centros de Ensino Supletivo- NACES.

Nessa empreitada de enfrentamento do analfabetismo, o rádio e a televisão também foram utilizados para a divulgação do Projeto Minerva.

#### Quadro XXIV

Taxa de Reprovação e Evasão da Suplência I e II  
Estado de São Paulo- 1985- 1987

	Termo	1985			1986		
		Evasão	Retenção	Perdas	Evasão	Retenção	Perdas
Suplência I	Termo I	41,17	29,52	70,69	43,93	27,44	71,37
	Termo II	39,53	21,13	60,66	43,06	19,47	62,53
Suplência II	Termo I	25,60	13,71	39,31	32,24	16,77	49,01
	Termo II	21,76	12,36	34,13	26,72	13,96	40,68
	Termo III	23,00	13,41	36,41	23,58	11,81	35,39
	Termo IV	31,01	12,03	43,04	17,20	8,50	25,70
Total		37,26	22,32	59,58	36,14	19,10	55,24

Fonte: SE/APTCE/CIE

A situação de ensino supletivo de 2º. grau é mais grave. Em 1980, estavam matriculados 105.631 alunos I, em 1988, estão apenas 59.992, ocorrendo um decréscimo de 43%. A rede particular era, em 1980, responsável por 97% das matrículas. Em 1988, sua participação diminuiu para 57%, devido à implantação da participação da rede estadual (quadro XXV).

**Quadro XXV**

Quadro de Ensino Supletivo (Suplência Qualificação) de 2º. Grau, por Dependência Administrativa  
Estado de São Paulo –1980-88

Anos/ Dep./ Adm.	Rede Estadual						Rede Municipal						Rede Particular						Total
	G.S.P		Interior		Estado		G.S.P		Interior		Est.	G.S.P		Interior		Est.			
	S	Q	S	Q	S	Q	S	Q	S	Q	S	Q	S	Q	S	Q	S	Q	
1980	-	14	150	-	164	-	501	6	1.551	634	2.052	640	49.228	15.715	26.260	11.572	75.488	27.287	105.631
1982	-	72	51	-	51	1.180	552	5	1.726	745	2.278	750	45.720	4.292	21.995	4.856	67.715	9.148	81.122
1987 (1)	670	-	814	-	1.484	-	-	-	645	-	645	-	22.800	-	12.814.	-	35.614	-	37.743
1988 (1)	9.754	-	9.688	-	19.442	-	-	-	1.018	-	1.018	-	23.272	-	11.260	-	34.532	-	59.992

Fonte: SE/APTC/CIE/SEADE

(1) sem informação qualificação

S = Suplência

Q = Qualificação

Estes diagnósticos aponta para o fraco e insignificante desempenho do ensino no Estado. Percebe-se que rede particular vai deixando de participar na oferta de cursos, ocorrendo a conseqüente diminuição da oferta. Apenas na suplência I, consegue-se manter em 1988 o mesmo nível de atendimento de 1980, devido a ampliação da participação da rede estadual.

## 2.2. Principais Programas

Nos anos 80, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino fundamental, diminuindo a reprovação e a evasão, são implantados dois programas de vulto que iniciam um processo de reorganização do ensino fundamental: Ciclo Básico e Jornada Única. Também foram implantados alguns programas, menos ambiciosos, com objetivo de interferir no péssimo desempenho do ensino noturno: Reestruturação técnico- administrativa pedagógica do ensino de 1º. e 2º. graus da rede estadual, período noturno, Calendário Alternativo e Gratificação pelo Trabalho Noturno.

### A. Ciclo Básico

O projeto do Ciclo Básico (instituído pelo decreto estadual 21.883 de 8/dez/83, foi uma política educacional do governo do estado de São Paulo, durante a gestão Franco Montoro, cuja meta era diminuir o índice de evasão e repetência do Primeiro Grau da rede estadual. Para isso propunha, de um lado eliminar a avaliação na passagem da primeira para a segunda série do primeiro grau, de maneira a proporcionar aos alunos um tempo maior para se alfabetizarem, e, de outro, fornecer subsídios aos educadores de forma que eles pudessem melhorar seus métodos pedagógicos.

De acordo com o documento da Secretaria da Educação do estado de São Paulo e do Banco Mundial intitulado “ Subprojeto educação: Ciclo Básico/Jornada Única”: “ O objetivo do fundamental do Ciclo Básico ... é aumentar o padrão de qualidade do ensino nas duas séries iniciais, reduzindo significativamente os índices de repetência e evasão na primeira série. Assim o Ciclo Básico propõe-se a garantir ao aluno da escola pública o direito à escolaridade e a uma sólida aprendizagem. Nele integra-se, num continuum, o processo de alfabetização que ocorre nas duas primeiras séries do primeiro grau...(assegurando) o tempo necessário para a apropriação da leitura , da escrita e da contagem de tempo básica, segundo o ritmo da aprendizagem dos alunos e suas características sócio-culturais. (...) o decreto do Ciclo Básico garante às escolas a flexibilidade necessária para a organização do ensino no que diz respeito ao agrupamento de alunos, aos métodos e estratégias

pedagógicas, ao conteúdo programático e aos critérios de avaliação do processo ensino-aprendizagem”.

Com efeito, o projeto do Ciclo Básico não se limitou a propor a aprovação automática da primeira para a segunda série do primeiro grau, mas incorporou alterações que visavam criar condições para a alfabetização dos ingressantes. Neste sentido, algumas medidas complementares foram tomadas na Resolução SE nº. 13 de 17/jan/1984, entre as quais podemos citar:

- adoção de novas orientações pedagógicas que chegam a prever a flexibilização do currículo, métodos de ensino, conteúdo e critérios de avaliação, e, ainda, a reorganização dos alunos por classe de acordo com o níveis de dificuldade, de forma que o professor possa trabalhar com classes mais homogêneas (art.2 par. 3);
- criação do Grupo de Apoio Suplementar- GAS , com o objetivo fornecer, em casos de necessidade, duas horas por dia de atendimento especializado aos alunos (art.11);
- reforço na merenda escolar, principalmente para os alunos atendidos pelo GAS (art. 16 par. 3);
- duas horas semanais para reunião de professores , de modo que estes se mantenham em constante discussão, avaliação e reformulação da prática pedagógica, para melhor adaptá-la e aperfeiçoá-la;
- incentivos ao professorado, através da consignação de pontos, válidos para concursos de ingresso, remoção e regência de classes (art.22);
- promoção de encontros e  cursos de aperfeiçoamento e atualização de professores (art. 26);
- complementação salarial correspondente às duas horas de atendimento suplementar.

O Ciclo Básico foi instituído pelo, no final de 1983, para ser implantado, já no início de 1984, em toda a rede de ensino estadual paulista. A decisão de implantá-lo de uma só vez em toda rede foi justificada, por alguns de seus idealizadores, pelo desencanto no meio educacional com relação a experiência- modelo.

De acordo com Elba S. Barreto e M. Leila Alves, no artigo “ Buscando a superação do fracasso escolar na rede estadual paulista” (Em aberto, Brasília, jan/mar. 1987), essas experiências só funcionam na escola- modelo, pois que esta recebe apoio em recursos humanos e financeiros. No entanto, as outras unidades de ensino não recebem esse apoio e vêm fracassadas as suas tentativas de implementar as mudanças propostas.

Ao atingir toda a rede, o Ciclo Básico visava, portanto, alterar profundamente as relações de ensino dentro da escola de primeiro grau: “ As mudanças propostas pelo Ciclo Básico procuram atingir o conjunto das escolas, buscando alterar as suas relações fundamentais enquanto relações de ensino dentro da escola de primeiro grau. Acredita-se que só dessa forma uma mudança real e consistente chega a acontecer no sistema de ensino, embora esse processo se torne mais difícil e moroso, uma vez que a proposta atinge diferentemente as distintas regiões e afeta diversamente o conjunto dos professores “ (Barreto e Alves, 1987).

No entanto, a ausência de um período de discussão e informação antes de implantar o Ciclo Básico, gerou vários de seus problemas. De fato, a “ Avaliação do Primeiro Ano de Implantação do Ciclo Básico”, realizada pelo ATPCE da Secretaria da Educação, indicou que, muitos educadores atingidos pelo Programa (professores, diretores, coordenadores pedagógicos) não estavam satisfeitos com a forma de implantação do Ciclo Básico. Os agentes se sentiam desinformados e temiam pela não continuidade do Projeto.

A fim de sanar essas dificuldades, os responsáveis pela implantação do Ciclo Básico desenvolveram, a partir do segundo semestre de 1984, o Projeto Ipê. Tal projeto utilizou-se do sistema de multimeios (televisão, rádio, textos, impressos e teleposto) para treinar o maior número possível de professores e especialistas no menor espaço de tempo.

Os programas de TV, de 30 minutos cada, podiam ser vistos nas escolas onde funcionavam os telepostos. Em seguida, os professores discutiam o tema apresentado, durante 60 minutos e, para essas discussões contavam com o apoio de um fascículo, editado pela Secretariada da Educação. As dúvidas surgidas no debate eram encaminhadas à Rádio Cultura, por telefone, “onde uma equipe técnica da Secretaria da Educação respondia as questões formuladas” (30 minutos).

O Projeto Ipê foi transmitido também pela TV Cultura, proporcionando aos professores a oportunidade de acompanhá-lo nas suas próprias casas. No entanto, parece que muitos preferiam assistir às emissões de TV nas escola, a fim de ganhar os pontos que tal participação lhe conferia.

De acordo com seus idealizadores, o Projeto atingiu maior número de educadores que o previsto: “ A abrangência prevista (30 mil profissionais) foi ultrapassada, atingindo 83.687 participantes do teleposto”.

O primeiro bloco de sete programas de TV e fascículos elaborados para o Projeto Ipê procurou esclarecer tanto questões ligadas diretamente ao Ciclo Básico (“Avaliação do aluno no Ciclo Básico”, “Revendo a escola pública de Primeiro Grau”, “Ciclo Básico: uma proposta de reformulação da escola de Primeiro Grau”) como questões de ordem pedagógica (“A integração social da criança na escola e a alfabetização”, “O processo de alfabetização e outras”, “discutindo problemas de aprendizagem”). Além desta, outra série de cinco textos e programas de TV foi elaborada, concentrando no tema “Revendo a proposta de alfabetização”.

A insistência em tratar temas relacionados à alfabetização de crianças vem revelar, mais uma vez, o fato de que Projeto Ciclo Básico não se resumia a propor a eliminação da reprovação na passagem da primeira para a segunda série do Primeiro Grau, mas procurou realmente oferecer subsídios para que os educadores pudessem melhorar suas práticas pedagógicas de alfabetização.

Em 1984 o Projeto do Ciclo Básico atingiu os alunos matriculados na primeira série do primeiro grau, num total de 842.238 estudantes. Envolveu ainda 30 mil professores, que lecionam em 5.500 escolas de comuns e 11.500 isoladas.

Apesar da tentativa da Secretaria de Educação de implantar o Programa em toda a rede, houve resistência à criação de classes de Ciclo Básico e de Grupos de Apoio Suplementar. Assim, ao final de 1984, a proposta havia sido desigual nas diversas Delegacias de Ensino. Na Grande São Paulo, por exemplo, em fins de 1984, existiam, em média, 7 classes de Ciclo Básico por escola e, no interior, quatro. Além disso, apenas um em cada 4 classes conseguiu criar um Grupo de Apoio Suplementar (GAS).

A desigualdade na implementação do Programa, também foi detectada pelos supervisores de ensino, encarregados de recolher os dados para a avaliação realizada pela ATP/CE sobre o primeiro ano de implantação do Ciclo Básico. Os supervisores notaram que implementação do Programa dependeu muito do nível de envolvimento do diretor de cada unidade escolar. Naquelas onde o diretor se envolveu com o Programa, muitas classes de Ciclo Básico foram criadas. Entretanto, nas escolas onde o Ciclo Básico foi pouco implementado, os diretores reclamam da falta de conhecimento da proposta, falta de informação, falta de espaço físico para o funcionamento dos Grupos de Apoio Suplementar (GAS), falta de orientação sobre a forma de avaliar os alunos, etc.

Além de todos esses problemas, o primeiro ano de implantação do Ciclo Básico foi conturbado pelo movimento reivindicatório dos docentes por melhores condições de trabalho. A greve dos professores nesse ano também contribuiu para dificultar a implementação da proposta.

Em 1985, o Ciclo Básico se estendeu também aos alunos de segunda série do primeiro grau, atingindo 1.547.000 de estudantes, sendo que 580 mil eram ingressantes, 840 mil em continuidade e 127 mil reprovados em 1984 na segunda série e, cerca de 50 mil professores (9).

No decorrer desse ano (1985), o Projeto Ipê e a reformulação curricular continuaram a ser encaminhados. Pretendia-se que a reformulação curricular abrangesse todo Primeiro Grau (a partir de 1986) e que fosse fundamentada legalmente pelo Regimento das Escolas que seria elaborado até agosto de 1985. Entretanto não temos notícia de que o regimento tenha sido alterado.

O Projeto Ipê, por sua vez, continuou perseguindo o propósito de proporcionar a revisão e atualização dos processos pedagógicos. Neste sentido propôs “um curso sobre alfabetização baseado nos mais recentes estudos e discussões de pesquisadores de diversas partes do mundo preocupados com a questão do fracasso escolar nos anos iniciais da escolarização”. Dentre esses estudos, o mais citado nos documentos é a Psicogênese da língua escrita” de Emília Ferreiro e Ana Teberoski (Porto Alegre, Artes Médicas, 1985), que embasou a proposta do Ciclo Básico.

A Secretaria de Educação procurou ainda proporcionar espaços de discussão da proposta do Ciclo Básico. Foi então organizado pela CENP o “Encontro de Especialistas em Educação envolvidos com o Ciclo Básico”, nos dias 23, 24 e 25 de setembro de 1985. O objetivo do encontro foi apresentar e discutir a proposta de avaliação do rendimento dos alunos da primeira turma que completaria os dois anos de Ciclo Básico em 1985.

A nova divisão de avaliação do rendimento dos alunos, apresentada pelo Programa, vinha sendo sentida como um problema para os professores, segundo o estudo “ A implantação do Ciclo Básico nas escolas de São Paulo”, realizada pelo ATPCE/CE e Fundação Carlos Chagas, em 1985.

O Ciclo Básico pretendia que avaliação deixasse de ser instrumento de seletividade usado para definir a promoção ou retenção do aluno ao final do ano letivo e passasse a indicar progressos realizados pela criança com relação ao seu saber interior. Além disso, deveria

servir como um guia para a atuação do professor, ou seja, o professor deveria poder encontrar nela subsídios que o orientassem a reformular sua prática pedagógica, reforçando certos conhecimentos, intensificando o ensino, etc.

Seguindo essas diretrizes básicas, foi aprovada, em 30 de novembro de 1985, a Resolução SE 241 que dispõe sobre a sistemática do Programa. De acordo com tal resolução, a avaliação deveria englobar o aproveitamento e assiduidade dos alunos tanto nas aulas regulares quanto nos Grupos de Apoio Suplementar (aqueles alunos indicados para frequentá-los).

A Resolução 241 criou ainda a Ficha Descritiva do Rendimento do Aluno, na qual os professores deveriam transcrever os dados da avaliação. Esses dados seriam registrados cumulativamente e sintetizados ao final de cada semestre (artigo 4º.). No final dos dois anos Ciclo Básico, o professor deveria registrar um parecer conclusivo de maneira a caracterizar “as possibilidades de continuidade de estudos do aluno” (artigo 5º.). Um modelo de ficha descritiva foi anexado à Resolução SE 241. A utilização da ficha descritiva foi opcional para o ano de 1985 e tornou-se obrigatória para o ano de 1986 e seguintes.

A criação da ficha descritiva, uniformizando as avaliações denota que, a intenção inicial de flexibilizar o processo de avaliação, contida na Resolução nº. 13 de 17/jan/1984, teve que se curvar às dificuldades e pressões dos professores.

Outra mudança ocorrida com relação às disposições da Resolução nº. 13, foi a extinção da estratégia do remanejamento interno que objetivava, de início, homogeneizar as classes de forma a permitir ao professor atender diferentemente cada uma delas. Porém, em muitas escolas, a medida foi aplicada de maneira excessiva, e passou a ser duramente criticada no sentido de que rotulava estigmatizava as crianças, divulgando-as em classes fracas, médias e fortes.

Outro problema enfrentado pelo Ciclo Básico foi a questão da mudança na jornada de trabalho do professor, regulamentada pelo Estatuto do Magistério, aprovada em 1985.

Até 1984, ano de implantação do Programa, o professor I trabalhava em horas- aula de 50 minutos, durante 5 dias da semana, o que perfazia 25 horas- aula. Em 1985, o Estatuto do Magistério (L.C. 444/85) implantou as jornadas de trabalho para o professor I igual às do professor III, horas- aula de 50 minutos e a possibilidade do professor I ter 16 horas- aula semanais em uma classe ou 32 horas- aula, jornada integral, em 2 classes.

Esta concepção de jornada de trabalho, negociada e aprovada pelas entidades representativas do magistério, reverteu parte de medidas do Ciclo Básico: como o espaço de tempo fora da jornada para reuniões pedagógicas ( já que esse o professor dobrasse sua jornada, não havia tempo para fazê-las); o fato do aluno de classe de Ciclo Básico ficar exposto a relação professor- aluno menos tempo do que ficava anteriormente (16 horas-aula semanais contra 25 horas- aula semanais); o apoio suplementar a ser feito por professor que não acompanhava a classe durante a semana.

**Quadro XXVI**

Alunos do Ciclo Básico e do Grupo de Apoio  
1984-1985

	1984			1985		
	Alunos Ciclo Básico	Alunos Grupo de Apoio Nº.	%	Alunos Ciclo Básico	Alunos Grupo de Apoio Nº.	%
<b>COGSP</b>	357.650	44.062	12	623.22	100.714	16
DRECAP-1	34.150	3.203	9	58.853	10.714	18
DRECAP-2	67.628	8.347	12	116.307	22.624	19
DRECAP-3	70.601	7.251	10	119.270	14.515	12
DRE- NORTE	36.860	4.203	11	66.621	9.224	13
DRE- LESTE	25.740	3.053	11	47.631	5.966	12
DRE- SUL	59.299	5.315	8	106.709	12.985	12
DRE- OESTE	63.372	12.690	20	107.831	24.742	22
<b>CEI</b>	396.734	50.311	12	849.402	131.839	15
LITORAL	33.948	5.615	16	63.818	14.606	22
VALE DO PARÁIBA	40.211	4.477	11	87.554	15.239	17
SOROCABA	48.019	4.749	9	117.243	14.921	12
CAMPINAS	98.370	11.118	11	203.249	29.400	14
RIBEIRÃO PRETO	58.384	4.764	8	118.613	12.222	10
BAURU	19.762	2.237	11	43.466	6.958	16
S. JOSÉ DO RIO PRETO	28.970	5.718	19	60.930	11.763	19
ARAÇATUBA	16.763	3.332	19	34.709	6.712	19
PRÉSIDENTE PRUDENTE	23.764	4.587	19	49.972	11.068	22
MARÍLIA	21.987	2.249	10	49.654	6.411	12
REGISTRO	6.592	1.465	22	19.714	2.539	12
<b>ESTADO</b>	<b>754.384</b>	<b>94.373</b>	<b>12</b>	<b>1.472.624</b>	<b>232.609</b>	<b>15</b>

Fonte: ATPC/ETAE

O Quadro XXVII mostra o crescimento do número de alunos matriculados no Ciclo Básico e daqueles que receberam horas suplementares de aula nos Grupos de Apoio Suplementar, nos anos de 1984 e 1985.

Em 1986, "O Estudo sobre o Nível de Implementação da Proposta do Ciclo Básico", realizado pelo SEP/SE, indicou que as dificuldades sentidas pelos agentes na implantação do Ciclo Básico continuaram a ser as mesmas detectadas nos anos anteriores.

Muitas escolas reclamavam da falta de professores ou de espaço físico para Grupos de Apoio Suplementar, pois funcionam em 4 turnos ou mais. Naquelas unidades escolares onde os GAS não foram instalados, estes muitas vezes não funcionavam a contento, já que não se conseguiu entrosamento entre o professor da classe e o GAS. Houve ainda casos em que o aluno recebeu três semestres de aulas no GAS, ou seja, o que deveria ser um apoio temporário, tornou-se um reforço permanente.

Também a ficha descritiva, que deveria auxiliar o professor, retratando o rendimento dos alunos a cada semestre, não foi devidamente utilizada. Os professores alegaram ter encontrado dificuldades em preenchê-la, por se tratar de uma avaliação muito minuciosa do aluno. A ficha deveria servir de subsídio para que o professor revisse sua maneira de ensinar, mas a maioria dos docentes continuou apegada a suas antigas práticas pedagógicas.

Um outro estudo, intitulado “O aluno egresso do Ciclo Básico na visão do professor I, atuante em classes de terceira série- uma contribuição para a reorganização de Primeiro Grau”, mostrou que, a despeito dos esforços de propaganda realizados pela Secretaria de Educação, muitos professores não receberam orientação com relação ao Ciclo Básico. Isto se deu, em parte, pela resistência de certos órgãos intermediários que não repassaram para as escolas, os materiais impressos necessários ao esclarecimento dos agentes envolvidos, de acordo com denúncia de Elba Barreto e M.L. Alves (Em Aberto, Brasília, jan/mar 1987).

O estudo sobre o Ciclo Básico, citado acima, indicou ainda que o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores nas escolas continuou muito distante da teoria, que subsidia o Programa, a saber: “Psicogênese da língua escrita” de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Os professores de terceira série não se envolveram com a proposta do Ciclo Básico, não utilizaram a ficha descritiva como fonte didática para o seu trabalho em sala e nem para o planejamento escolar.

Tal estudo apontou também que, apesar da autorização, em abril de 1986, para a formação de Grupos de Apoio Suplementar para os alunos da terceira série, grande número de escolas não pode efetivar essas classes por falta de espaço físico. Entretanto, naqueles onde existiram o GAS, mais da metade dos alunos que os freqüentavam tiveram condições de serem promovidos. Isto denota, segundo tal estudo, que o aumento da permanência do aluno na escola e a participação em aulas de reforço, são medidas preventivas acertadas para a maioria das crianças que apresentam problemas de aprendizagem.

Apesar do estudo citado enfatizar a participação do aluno no GAS como fator importante para o decréscimo do número de reprovações, há avaliações que discordam de afirmação. Uma delas é realizada pelo Prof. João Cardoso Palma Filho, no artigo “Ciclo Básico- Primeiros Resultados” in Educação Democrática (julho/1986, nº. 19). Neste texto, o Prof. Palma coloca que “não se pode fazer uma associação direta entre o funcionamento dos Grupos de Apoio Suplementar e as taxas de rendimento do conjunto das escolas. Delegacias que instalaram os referidos grupos de apoio em 80% ou mais de suas escolas,

não foram, nem por isso as que apresentaram maiores índices de aprovação, sendo que em uma delas, apesar da grande porcentagem de grupos de apoio, o rendimento permaneceu semelhante ao do regime seriado. Nessa regional, a delegacia que obteve maior aumento de no rendimento só tinha grupos de apoio em metade de suas escolas”.

O Prof. Palma alerta que o conhecimento mais seguro da influência dos grupos de apoio, no desempenho dos alunos, só seria conseguida com uma melhora do controle da porcentagem de aprovação dos alunos que freqüentaram o GAS.

Em março de 1987, o Sr. Orestes Quércia assumiu o governo do estado. A Secretaria de Educação do novo governo encampou os programas em andamento, como o Ciclo Básico e o Profic. Tem-se notícia de que, durante o ano de 1987, os documentos, cursos e programas de capacitação de professores para o Ciclo Básico continuaram a ser os mesmos implementados no governo anterior.

Em 1988, o Ciclo Básico passa a funcionar em regime de jornada única.

#### B. Jornada única Docente e Discente no Ciclo Básico

Sistematizaremos, inicialmente, os principais documentos e a legislação a respeito do programa Jornada única Docente e Discente no Ciclo Básico paulista. Procuremos fazer esta sistematização da maneira mais sucinta possível, evitando repetições, isto é, quando um tema for tratado em vários documentos, enfatizaremos apenas as modificações ocorridas. Alguns itens, bastante específicos, serão simplesmente citados e outros, menos relevantes, ignorados. Nas descrições das medidas legais não apresentaremos e as regulamentações em sua íntegra, mas procuraremos resumi-los, apresentando apenas os seus pontos mais importantes.

A legislação sobre o Programa se inicia com o Decreto 28.170, de 21 de janeiro de 1988, que estabeleceu a Jornada única Docente e Discente no Ciclo Básico das escolas estaduais paulistas.

Ressalte-se, inicialmente a integração do Programa a outros projetos já em curso, administrados pela Secretaria e delimita-se a um prazo para a “reorganização da escola pública” paulista: o governo paulista se propõe a “requalificar a escola pública, no prazo de 10 (dez) anos”.

No artigo 1º. o Governo Paulista o governo institui a Jornada única Docente e Discente no Ciclo Básico da rede estadual paulista. Pelo segundo artigo fica definido que a jornada do aluno será de 6 horas- aula diárias, totalizando 30 horas- aula semanais. Neste horário estará incluído o tempo necessário às atividades de educação artística e expressão corporal.

Os artigos 3º. e 4º. tratam do trabalho do professor polivalente. Determina-se que ao professor que ministrar o Ciclo Básico será atribuída uma única classe. Este terá uma jornada de trabalho de 40 horas- aula semanais, 32 horas- aula e 08 horas- aula atividade. E, mediante uma proposta de trabalho pedagógico por ele elaborada (aprovada pelo Conselho da Escola e homologada pela Secretaria) o docente poderá exercer 06 horas- aula de trabalho pedagógico na escola ou em outra repartição da SE. Estas propostas de trabalhos pedagógicos dos docentes integrarão o Plano do Ciclo Básico da Unidade Escolar que também deverá ser aprovado pelo Conselho da Escola e pela SE. Caso o plano de atividades do Docente não seja aprovado, este será obrigado a ministrar 32 horas- aula. No artigo 4º. Possibilita-se ao docente sua jornada de trabalho para que possa cumprir o horário estipulado no artigo anterior.

O artigo 5º. possibilita que as atividades curriculares do Ciclo Básico recebam o apoio dos Centros de Leitura, das Oficinas Pedagógicas e de outros Centros similares.

Pelo artigo 6º. é criada legalmente a figura do professor coordenador. Determina-se que este poderá utilizar até 16 horas- aula de sua jornada de trabalho na coordenação das atividades do Ciclo Básico. Quem determinará o tempo necessário para a coordenação será a SE, levando em conta o número de classes de Ciclo Básico na EU. Este professor coordenador será eleito por professor do Ciclo e por outros da escola que tenham experiência nas primeiras séries do 1º. grau. É interessante frisar que o Decreto não deixa claro o que seriam as atividades de coordenação.

É garantido ao aluno do Ciclo Básico em jornada única um reforço alimentar no artigo 7º., mas não é explicitado em que se consistirá este reforço alimentar. No artigo 8º. estende-se o direito da jornada às classes do Ciclo Básico de educação especial e às da zona rural. A conveniência da implantação do Programa nestas classes fica a critério dos órgãos da SE.

Pelo artigo 9º. determina-se a competência da Secretaria para baixar normas complementares e através do artigo 10º. revogam-se as disposições contrárias ao Decreto e o coloca em vigor a partir da data de sua publicação.

Ficaram, no entanto, aspectos indefinidos. É o caso do reforço alimentar que não é especificado e também das atividades de educação e física. Como o decreto não especifica quem ministrará essas atividades, deduz-se que permanece em vigor a legislação anterior, pela qual, era o professor polivalente que ministrava tais atividades.

Uma semana após entrar em vigor o Decreto 28.170, que estipula a Jornada única, a Secretaria de Educação, seguindo as diretrizes do artigo 9º., publica o primeiro conjunto de normas complementares ao Ciclo Básico, sob a denominação de Resolução SE nº. 17, de 28 de janeiro de 1988.

Nessa Resolução é melhor especificado o horário tanto da jornada discente quanto docente. Cada hora- aula do Ciclo Básico deve ter duração de cinquenta minutos. E a jornada discente seria dividida da seguinte maneira:

- 26 horas- aula com o Professor I – polivalente - da classe;
- 02 horas- aula de educação artística;
- 02 horas- aula de educação física;

Quanto à jornada docente a distribuição será a seguinte:

- 26 horas- aula com a classe do Ciclo Básico;
- 08 horas- aula a serem cumpridas em horário e local de sua livre escolha.

O professor que atuar no Ciclo Básico e for contratado em regime de horário parcial receberá as outras 20 horas- aula a título de suplementar de trabalho. Além disto, estipula-se também que ao professor de Ciclo Básico não poderão ser mais atribuídas mais horas-aula do que as 40 vinculadas ao Ciclo. Nesta resolução procura-se também dificultar que classes do Ciclo Básico sejam atribuídas a professores afastados da atividade docente.

As 06 horas- aula de trabalho pedagógico poderão vir a ser utilizadas da seguinte forma:

- participação das reuniões pertinentes às ações do Ciclo Básico;
- preparação de recursos didáticos;
- participação em cursos relacionados ao Ciclo.

Às Delegacias Regionais de Ensino caberá, de acordo com esta resolução, acompanhar e avaliar os Planos de Ciclo Básico elaborados pelas escolas e também fazer seu próprio Plano Regional de Trabalho.

Nesta resolução não se encontra uma definição clara de quais devam vir a ser as atividades do professor coordenador, no entanto, cria-se mais um critério de elegibilidade, isto é, só

pode vir a ser professor coordenador aquele profissional que tenha pelo menos um ano de experiência na séries iniciais de 1º. Grau. Por outro lado, e mais importante, a Resolução homogeneiza a carga horária de professor coordenador. Esta deverá ser de 16 horas- aula, indiferente ao número de classes de Ciclo Básico existente na escola.

Aos diretores de escola caberá a obrigação de tomar medidas cabíveis para que o Decreto e a resolução sejam aplicados. E as Coordenadorias de Ensino do Interior de e Capital e da Grande São Paulo ficaram responsáveis pela compatibilização de horários de maneira que se torne viável a implantação de jornada única.

As Coordenadorias de Estudos e Normas Pedagógicas- CENP- adquire, através da Resolução, a competência para a expedição de instruções a respeito do trabalho pedagógico na Jornada única.

A Resolução deixa a cargo de Resoluções posteriores a questão da merenda, fundamental à implantação do Programa, e critérios para a execução do Programa em escolas rurais ou em classes de Educação Especial.

Como podemos perceber através de do Decreto e da Resolução 17 da SE, os pontos fundamentais foram cobertos, o que não ocorreu com o que diz respeito: à merenda, função do professor coordenador e se as aulas de educação artística e física serão ou não ministradas por professores licenciados nas respectivas áreas.

Por esta razão, a partir de agora não mais percorreremos a legislação, citando os pormenores dos respectivos documentos, como fizemos com o Decreto e a Resolução 17. Mas, ao contrário, buscaremos na legislação complementar as respostas às seguintes questões: quais serão a funções de do professor coordenador, quem deverá ministrar as atividades de educação artística e física e no que deverá se consistir a merenda do Ciclo Básico.

Embora exista uma resolução específica a respeito das funções do professor coordenador a Resolução 25, de fevereiro de 1988 não deixa claro o que, na prática, deverá fazer o professor coordenador. Só nos é possível discernir quais a atribuições práticas deste profissional nas instruções da CENP publicadas em 01 de junho de 1988. Nelas encontramos designadas a este profissional as seguintes atribuições:

- Desenvolver...atividades de planejamento, acompanhamento, controle e avaliação;
- Coordenar o projeto de Jornada única do Ciclo Básico desde a organização de classes...
- Coordenar... a elaboração da “grade curricular” do Ciclo...

- Garantir a articulação e continuidade das atividades do Ciclo Básico com as 3ª. e 4ª. e destas com as 5ª. séries;
- Participar de Cursos e Reuniões de capacitação e atualização profissional;
- Responsabilizar-se pela multiplicação, a nível de Unidade Escolar, de cursos e reuniões das quais participou;
- Discutir com os professores...a programação específica do Ciclo Básico, garantindo a abrangência das diversas áreas do currículo;
- Discutir... a sistemática de avaliação do Ciclo Básico;
- Participar das reuniões do Conselho do Ciclo Básico;
- Participar das Reuniões de pais sempre que solicitado;
- Participar das reuniões Pedagógicas da Unidade escolar...”

Quanto a questão da merenda não há nenhuma resolução, apenas um comunicado do SE, publicado em 06 de fevereiro de 1988, enviado aos diretores das Unidades Escolares. Neste, em escolas onde o sistema de merenda é centralizado, as instruções são claras.” ... O fornecimento de 3 refeições diárias para o Ciclo Básico deverá ser assim equacionado:

#### 1- Manhã

Entrada: Bolacha.

Recreio: Merenda igual aos demais alunos.

Saída: Refeição salgada e quente.

#### 2- Tarde

Entrada: Refeição salgada e quente.

Recreio: Merenda igual aos demais alunos.

Saída: Bolacha.

Já para escolas onde a merenda é descentralizada, apenas determina-se que os alimentos fornecidos aos alunos do Ciclo Básico deverão conter 750 calorias diárias.

Quanto às aulas de educação de educação artística e física o trâmite é mais complicado. A Resolução 18 e 19 da SE permitem que os professores III, isto é, aqueles com licenciatura específica, ministrem estas aulas. A Resolução 60, de 11 de março de determina que estas matérias sejam ministradas por professores especializados. E a Resolução 120, de 26 de

maio de 1988, determina que, em caso de carência deste tipo de professor, estas aulas poderão ser ministradas por alunos dos cursos de educação física ou artística ou por professores I que não lecionem em Classes de Jornada única.

<b>Alterações Gerais promovidas pela jornada única</b>	
<b>Situação a partir de 1987</b>	<b>Situação a partir de 1988</b>
<b>Para o aluno</b>	<b>Para o aluno</b>
<p><b>I - Permanência na escola</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 04 horas- aula diárias com professor da classe, totalizando 20 horas- aula semanais, geralmente 04 horas- aula eram ministradas por outro professor.</li> <li>- 06 horas- aula semanais de grupo de apoio suplementar para os que necessitassem de reforço, geralmente com outro professor.</li> <li>- hora- aula = 50 minutos.</li> </ul> <p><b>II – Currículo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Língua portuguesa</li> <li>- Matemática</li> <li>- Ciências</li> <li>- Estudos Sociais</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Educação Artística</li> </ul> <p><b>III – Merenda</b></p> <p>300 calorias e 9 gramas de proteínas</p>	<p><b>I - Permanência na escola</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 6 horas- aula diárias, totalizando 30 horas- aula semanalmente, sendo 26 com o professor da classe, 2 da educação física e 2 da educação artística.</li> <li>- hora- aula = 50 minutos</li> </ul> <p><b>II – Currículo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Língua portuguesa.</li> <li>- Matemática.</li> <li>- Ciências.</li> <li>- Estudos Sociais.</li> <li>- Educação Física/ministrada pelo professor especialista.</li> <li>- Educação Artística.</li> </ul> <p><b>III – Merenda</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 720 calorias e 22 gramas de proteínas.</li> </ul>
<b>Para o Professor I</b>	<b>Para o Professor I</b>
<p><b>I – Jornada Parcial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1 classe.</li> <li>16 horas- aula.</li> <li>4 horas atividade em local livre.</li> <li>4 horas- aula com carga suplementar (opcional).</li> </ul> <p><b>II – Jornada integral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>2 classes.</li> <li>32 horas- aula.</li> <li>8 horas atividade em local livre.</li> <li>5 horas- aula como carga suplementar (opcional).</li> </ul> <p><b>III – Reuniões</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>2 horas- aula semanais de serviço extraordinário para alguns professores.</li> </ul>	<p><b>I – Jornada Parcial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1 classe.</li> <li>26 horas- aula na sala de aula, sendo 16 de jornada suplementar obrigatória.</li> <li>6 horas- aula de trabalho pedagógico na escola, remuneradas como carga suplementar.</li> <li>8 horas atividades em local livre, sendo 4 de carga suplementar.</li> </ul> <p><b>II – Jornada integral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1 classe.</li> <li>26 horas- aula na sala de aula.</li> <li>6 horas- aula de trabalho pedagógico na escola</li> <li>8 horas atividades em local livre.</li> </ul> <p><b>III – Reuniões</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dentro das 6 horas semanais de trabalho pedagógico para todos os professores.</li> </ul>
<b>Para o Professor III</b>	<b>Para o Professor III</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atuavam somente a partir da 5º. série.</li> <li>- Não havia reuniões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores habilitados em Educação Artística e educação Física atuam 2 horas- aula semanais, respectivamente, com cada classe do Ciclo Básico.</li> <li>- Reuniões.</li> <li>- 2 horas- aula semanais de serviço extraordinário.</li> </ul>
<b>Para o Professor Coordenador do CB</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não havia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professor com 16 horas- aula para coordenar as atividades docentes do Ciclo Básico.</li> </ul>

O Programa, em seu primeiro ano de funcionamento, atingiu 39.976 classes das 46.604 classes do Ciclo Básico, ou seja, 86% do total. Esse percentual indica somente o número de

classes que funcionavam em Jornada única não levando em conta ainda a existência ou não dos professores necessários à plena execução do Programa. (até aqui os números batem)

Quando se considera a presença do professor coordenador nas escolas com Jornada única, o levantamento aponta a sua presença em 69% do total das UEs; em 31% das escolas há o programa mas não há o coordenador. Em 8% das classes de Jornada única não há o professor de Educação Física e em 14% não há o professor de Educação Artística, conforme quadro XXVII.

Ainda através do quadro XXVII pode-se verificar que, em termos globais, embora ao plano atinja 85% dos alunos, suas condições pedagógicas não satisfazem plenamente os requisitos propostos, pois mesmo no que diz respeito ao percentual coberto faltam os professores de Educação Física e Educação Artística e o Coordenador.

**Quadro XXVII**

Dados sobre o Ciclo Básico em Jornada única  
Estado de São Paulo

Escolas com Ciclo Básico				Classes de Ciclo Básico				Alunos de Ciclo Básico			
Escolas com Jornada única	5.184	91%	Escolas com uma ou mais turmas em J.U. com Coordenador	3.934	76%	Classes c/ J.U. e Prof. E.A	34.287	86%	Alunos em Jornada única	1.287.221	85%
Escolas com Jornada única	525	9%	Escolas com uma ou mais turmas em J.U. sem Coordenador	1.250	24%	Classes c/ J.U. e Prof. E.F	36.647	92%	Alunos em Jornada única	220.953	15%
Total	5.709	100%	Total de escolas com J.U.	5.184	100%	Classes c/ J.U.	39.976	86%	Total de Alunos do Ciclo Básico	1.508.174	100%
						Classes s/ J.U.	6.628	14%			
						Total de Classes de C.B	46.604	100%			

Fonte: CENP.

Elaboração: NEPP/Unicamp- 1989

Verificando separadamente os dados para a Grande São Paulo e Interior (quadros XXVIII e XIX) vê-se claramente que a implantação do Programa foi mais abrangente na escolas do interior do Estado. Neste, 93% das classes do Ciclo Básico funcionam com Jornada Única; já na Grande São Paulo apenas 77%. Todavia o que mais chama a atenção é que embora o nível de implantação na Grande São Paulo seja bem menor, onde o Programa foi implantado a qualidade verificada através da presença dos profissionais é praticamente a mesma que a do Interior.

**Quadro XXVIII**

Dados sobre o Ciclo Básico em Jornada única  
Grande São Paulo - 1988

Escolas com Ciclo Básico				Classes de Ciclo Básico				Alunos do Ciclo Básico			
Escolas com Jornada única	1.735	86%	Escolas com uma ou mais turmas em J.U. com Coordenador	1.343	77%	Classes c/ J.U. e Prof. E.A	13.743	84%	Alunos em Jornada única	544.687	77%
Escolas com Jornada única	277	14%	Escolas com uma ou mais turmas em J.U. sem Coordenador	392	23%	Classes c/ J.U. e Prof. E.F	14.565	89%	Alunos em Jornada única	164.227	23%
Total	2.012	100%	Total de escolas com J.U.	1.735	100%	Classes c/ J.U.	16.402	77%	Total de Alunos do Ciclo Básico	788.914	100%
						Classes s/ J.U.	4.831	23%			
						Total de Classes de C.B	21.233	100%			

Fonte: CENP.

Elaboração: NEPP/Unicamp- 1989

**Quadro XXIX**

Dados sobre o Ciclo Básico em Jornada única  
Interior do Estado de São Paulo - 1988

Escolas com Ciclo Básico				Classes de Ciclo Básico				Alunos do Ciclo Básico			
Escolas com Jornada única	3.449	93%	Escolas com uma ou mais turmas em J.U. com Coordenador	2.591	75%	Classes c/ J.U. e Prof. E.A	20.544	87%	Alunos em Jornada única	742.534	93%
Escolas com Jornada única	248	7%	Escolas com uma ou mais turmas em J.U. sem Coordenador	858	25%	Classes c/ J.U. e Prof. E.F	22.082	94%	Alunos em Jornada única	56.726	7%
Total	3.697	100%	Total de escolas com J.U.	3.449	100%	Classes c/ J.U.	23.574	93%	Total de Alunos do Ciclo Básico	799.260	100%
						Classes s/ J.U.	1.797	7%			
						Total de Classes de C.B	25.371	100%			

Fonte: CENP.

Elaboração: NEPP/Unicamp- 1989

O maior problema de implantação é a ausência do professor coordenador, pois em 66% das escolas onde a implantação foi inadequada falta profissional. O mesmo ocorre na Grande São Paulo (60%) e no Interior (68%). Em 455 das escolas falta apenas o coordenador, pois todas as classes têm o professor de EA e EF. Conclui-se, então, que o maior problema quanto aos requisitos pedagógicos na implementação do Programa é a ausência de professores coordenadores nas escolas.

Quanto à existência dos professores de Educação Física e Educação Artística eles faltam para todas ou para algumas classes em 31% e 50% das escolas respectivamente, ou seja, a carência do professor de Educação Artística é maior do que a do professor de Educação Física.

É relevante ainda apontar que 8% das escolas implantaram o programa sem a ocorrência dos três requisitos aqui avaliados.

Analisando e modo desagregado, a situação por Divisões Regionais, temos que na Grande São Paulo, nas DRECAP 1, 2 e DRE Sul, o percentual apresentado é maior que média da região, sendo que na DRECAP 1, 95% dos alunos foram beneficiados. Entre as DREs abaixo da média destaca-se a DRE- Oeste onde somente 58,5% dos alunos estão participando do programa (as DEs mais problemáticas desta DRE são: Carapicuíba; 1ª. e 2ª. de Osasco, Cotia, Taboão da Serra).

As DREs 3, Norte, Leste e Sul apresentam percentual de atendimento próximo a média da região, ou seja, em torno de 76%. Assim, entre 25 e 30% das crianças que freqüentam o Ciclo Básico nestas DREs não participam do novo Programa.

Para a região do Interior, 8 das 11 DREs apresentam percentual de alunos no programa acima da média da região 93%. As DREs de Santos, Sorocaba e Campinas, estão um pouco abaixo da média do estado e apresentam percentual em torno de 12% de alunos que não estão integrados no programa. Uma explicação possível para que estas DREs apresentem um absorção menor de alunos em comparação às demais da região, refere-se ao fato de suas Delegacias mais problemáticas estarem, em sua maioria, situadas em cidades de grande porte ou congestionadas /saturadas; portanto, apresentam dificuldades semelhantes às encontradas na região da Grande São Paulo. Por exemplo: de São Vicente, de Guarujá, 1ª. e 2ª. DEs de Sorocaba, de Americana, 3ª. e 4ª. DEs de Campinas, 1ª. e 2ª. DEs de Jundiaí e DE de Sumaré.

Passamos a apresentar os dados da movimentação escolar do Ciclo Básico em 1988, em certa medida estes resultados devem refletir a efetividade da Jornada Única no Ciclo, pois seu objetivo final é melhorar a qualidade de ensino no Ciclo, o que pressupõe uma diminuição nos índices de evasão e repetência.

No entanto, antes de entrarmos nos dados propriamente ditos, cabe ressaltar que o número aqui apresentados são preliminares, ou seja, a versão final dos dados a respeito da movimentação escolar de 1988 não estão disponíveis, embora não sejam esperadas alterações substanciais.

Na análise destes dados deve-se também levar em conta o caráter incipiente da Jornada Única, isto é, o período de sua implantação (um ano) é muito curto, tornando-se precipitado qualquer julgamento conclusivo de sua efetividade.

Através destes dados de movimentação pode-se primeiramente, avaliação do nível de implantação do Programa em dezembro de 1988, uma vez que os dados discriminam os alunos que estão em Jornada Única dos que não estão e que a matrícula total se refere ao número de alunos matriculados em 20 de dezembro acrescidos daqueles que foram transferidos da rede.

### Quadro XXX

Matricula total do Ciclo Básico- 1988  
Rede Estadual – São Paulo

	Alunos c/ jornada única		Alunos s/ jornada única		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Grande São Paulo	571.258	76,8	172.967	23,2	744.225	100,0
Interior	786.842	93,0	59.042	7,0	845.884	100,0
Total	1.358.100	85,4	232.009	14,6	1.590.109	100,0

Fonte: Secretaria de Educação- ATPCE/CIE- Projeto Jornada Única no Ciclo Básico, dados preliminares

Matricula/total = número de alunos matriculados em 20 de dezembro do ano letivo considera, incluindo o contingente de afastado por transferência

Pelo quadro XXX, percebe-se que, no final do ano letivo de 1988, 85% dos alunos matriculados nas duas primeiras séries do 1º. grau da rede estadual eram beneficiados pelo Programa. Este percentual para os alunos do interior é de 95%, enquanto que para os a da Grande São Paulo é de 77%. Estas informações não alteram em muito o nível de cobertura do Programa apurado pelos diversos órgãos da Secretaria no decorrer do ano e, mais uma vez, confirmam as maiores dificuldades sofridas pelas escolas da Grande São Paulo na implantação da Jornada Única.

A seguir apresentamos o quadro XXXI com a movimentação escolar do Ciclo Básico em 1988.

### Quadro XXXI

Movimentação Escolar de 1988- Ciclo Básico  
Rede Estadual- São Paulo- 1988

Alunos CB por Região	Movimentação	Afastados		Promo- Vidos	Permanência		Total
		Transferência	Abandono		Com continuidade	Sem continuidade	
Grande São Paulo	Com Jornada Única	44.291	43.375	177.441	94.068	212.083	571.258
	Sem Jornada Única	12.112	12.489	59.361	43.461	45.544	172.967
	Total	56.403	55.864	236.802	137.529	257.627	744.225
Interior	Com Jornada Única	67.652	68.056	262.037	124.049	265.148	786.842
	Sem Jornada Única	5.022	5.160	17.322	13.024	18.514	59.042
	Total	72.574	73.216	279.359	137.073	283.662	845.884
Total SP	Com Jornada Única	111.843		439.478	218.117	477.231	1.358.100
	Sem Jornada Única	17.134	17.649	76.683	56.485	64.058	232.009
	Total	128.977	129.080	516.161	274.602	541.289	1.590.109

Fonte: SE/APTC/CIE, dados preliminares.

Este valor refere-se aos alunos que cursaram as 2 séries do Ciclo Básico e foram reprovados para entrar na 3ª. série do 1º. grau.

A partir deste quadro podemos verificar qual o “resultado escolar” dos alunos que freqüentaram o Ciclo Básico em 1988. Analisando este resultado como um todo para o Estado de São Paulo como um todo temos que dos 1.590.109 alunos que freqüentaram o Ciclo Básico neste ano, 8% foram transferidos da rede; 8% destes a abandonaram; 32% terminaram o 2º. ano do CB foram promovidos para a 3ª. série; 17% ficaram retidos no CB, embora tenham cursado as duas séries iniciais e 34% completaram o primeiro ano de CB.

Abaixo apresentamos o quadro XXXII com os percentuais discriminados entre os alunos que freqüentaram o Ciclo Básico em Jornada Única e os que freqüentaram em turnos normais.

### Quadro XXXII

Resultado Escolar - Ciclo Básico  
São Paulo- 1988

	Transferidos	Evadidos	Promovidos	Reprovados	2º. Ano de CB	Total	
	%	%	%	%	%	Absoluto	%
Com Jornada	8,2	8,2	32,4	16,1	35,1	1.358.100	100
Sem Jornada	7,4	7,6	33,1	24,3	27,6	232.009	100
Total	8,1	8,2	32,4	17,3	34,0	1.590.109	100

Fonte: SE/APTC/CIE, dados preliminares.

É interessante observar que, nestes resultados para 1988, há uma maior tendência para o abandono dos alunos que freqüentam o CB em Jornada Única do entre aqueles que o freqüentaram em turnos normais, seja por evasão ou por transferência. Embora essa diferença seja pequena, algumas hipóteses podem ser levantadas:

- a jornada de seis horas pode não estar sendo compatível com as condições sócio-econômicas dos alunos;
- as propostas pedagógicas para a Jornada Única não estão sendo adequadamente implementadas ou não estão sendo capazes de impedir que, devido à maior jornada as aulas se tornem mais cansativas;
- condições de distribuição e de qualidade de merenda.

No entanto, essas hipóteses só podem vir a ser comprovadas ou descartadas com a realização de uma pesquisa entre os alunos evadidos e transferidos.

Por outro lado, a análise do “resultado escolar” do Ciclo Básico como um todo torna extremamente precipitada qualquer comparação entre taxas de reprovação no CB com jornada e sem jornada, pois verifica-se que há uma maior concentração de alunos no 2º. ano do Ciclo Básico entre aqueles sem jornada. Ou seja, o programa Jornada Única em 1988 foi majoritariamente implantado na 1ª. série do CB, restando então uma proporção bem maior de alunos sem jornada única no segundo ano do Ciclo, assim qualquer avaliação mais aprofundada só poderá ser feita a partir dos resultados finais de 1989.

De qualquer modo, apresentaremos a seguir, as taxas de evasão, repetência e promoção para o Ciclo Básico em 1988, pois as ressalvas acima se referem a penas à comparação entre as turmas com Jornada Única e as sem Jornada Única. (Quadro XXXIII).

#### Quadro XXXIII

Ciclo Básico – 1988

Rede Estadual- SP

Região e Tipos de CB/ Taxas %	Grande São Paulo				Interior				Estado de São Paulo			
	*Ing. c/JU	*Ing. c/JU	*Cont. c/JU	Cont. s/JU	Ing. c/JU	Ing. s/JU	Cont. c/JU	Cont. c/JU	Ing. c/JU	Ing. s/JU	Cont. C/JU	Ing. s/JU
Evasão	9,2	8,5	7,4	7,4	10,3	10,2	8,9	9,1	9,8	9,0	8,3	7,8
Repetência	-	-	32,2	39,2	-	-	29,3	39,1	-	-	30,5	39,2
Promoção	90,8	91,5	60,4	53,3	89,7	89,8	61,8	51,8	90,2	91,0	61,2	53,0

Fonte: SE/ATPCE/CIE, dados preliminares

\* JU = Jornada Única

Ing. = Ingresso

Cont. = Continuidade

Observando-se o fenômeno da evasão do CB percebe-se que a taxa de evasão dos alunos ingressantes é sempre superior à daquelas em continuidade e que, quando se confronta as

taxas do interior com as da Grande São Paulo, tem-se que em qualquer “categoria” de Ciclo Básico as taxas de evasão do interior são superiores às da Grande São Paulo.

Quanto a repetência a situação se inverte, o percentual de alunos é menor no interior do que na Grande São Paulo, equilibrando o fenômeno da evasão. Conseqüentemente, as taxas de promoção praticamente se equilibram.

A partir das informações apresentadas neste capítulo conclui-se que com implementação da Jornada Única houve:

- uma tendência ao aumento de abandono no Ciclo Básico (evasão e transferência);
- um ligeiro aumento da taxa de promoção quando comparada a do ano de 1987;
- uma queda da taxa de promoção dos alunos que completaram o CB em turnos normais;
- uma concentração do Programa na primeira série do Ciclo Básico.

De qualquer modo, como foi dito no início deste capítulo, uma análise mais aprofundada de alterações nos resultados finais advindas da implantação da Jornada Única só poderá ser feita a partir, no mínimo, dos dados finais de 1989.

### C. Reestruturação técnico- administrativa e pedagógica do ensino noturno de 1º. e 2º. graus da rede estadual no ensino noturno.

Este projeto elaborado no período de transição do governo “biônico” para o governo eleito pelo voto popular. O primeiro diagnóstico que apontava as necessidades de expansão das ações estaduais no ensino noturno é datado de 1981 (“alguns apontamentos e reflexões acerca dos cursos noturnos de 1º. e 2º. graus da rede estadual de ensino) e no ano seguinte (mar/82) esta posição é reforçada no documento “Cursos Noturnos solução ou problemas?”. São estes dois documentos produzidos pela ATPCE/ETASED que darão substrato ao projeto que estamos analisando.

Em 1982, um grupo de trabalho criado pelo então secretário Jessen Vidal, elaborou o projeto “Reestruturação técnico- administrativa e pedagógica do ensino noturno de 1º. e 2º. graus da rede estadual no ensino noturno”, e pretendia sua implantação no 1º. ano da gestão do novo governo. Entretanto, face às novas diretrizes do governo recém- eleito, administração Paulo de Tarso Santos, expressas no “Documento Preliminar para orientação das atividades da Secretaria” e no resultado da discussão deste documento com a rede, o projeto sofreu alterações, sem entretanto modificar os princípios básicos do projeto:

1. O noturno é importante, uma vez que se destina à parcela significativa da realidade paulista e brasileira (...). Ai se encontram os estudantes que trabalham. Os elementos oriundos dos “status” mais baixos da sociedade constituem sua maior parcela, em termos percentuais. O noturno é realidade.
2. No entanto, o trabalho junto ao noturno deixa muito desejar, chegando ao paradoxo de ele não ter a importância que merece, não correspondendo às expectativas da população que dele necessita, quer em termos de aquisição cultural, quer em termos de ascensão social. Vejam-se por exemplo, os índices de evasão e retenção que são acima de 40% em todas as séries.

Repete-se aqui, em escala ampliada, aquilo que se dá na educação formal, de modo geral: ensino desvinculado da realidade e, portanto, uma aprendizagem não significativa; população carente, recebendo ensino de qualidade inferior. Efeito cumulativo de problemas, muitos dos quais podem ser detectados nos demais períodos, quer das escolas oficiais, quer das particulares.

3. O noturno não vem recebendo a atenção necessária por parte dos responsáveis pelo ensino de 1º. e 2º. Graus, embora constitua, inegavelmente, a única possibilidade de escolarização regular para grande parte da população que trabalha. Tal possibilidade, mesmo com o oferecimento alternativo do ensino do ensino supletivo, não deverá ser oferecida como ensino de qualidade inferior.
4. É preciso reestruturar o noturno, de maneira que responda à importância que deve ter. Isto implica em modificações de ordem pedagógica e administrativa- horário, seriação e melhoria das condições e de recursos indispensáveis ao seu funcionamento, bem como mudanças na forma de conduzir o processo escolar.
5. Mudanças significativas somente poderão ser efetivadas a partir do conhecimento mais profundo da realidade e com a participação, o envolvimento e o compromisso do pessoal que estiver ligado ao quadro que se pretende modificar- alunos, professores, diretores, supervisores e representantes da Secretaria da Educação.
6. A reestruturação implica em coragem por parte dos educadores, para uma tomada de posição que atinja as raízes do problema, marcada, talvez, pela utopia; coragem de propor outras formas de trabalho, provavelmente se distanciarão daquilo que ai está. O

pluralismo, a flexibilidade e a diversidade deverão ser garantidos na formulação de propostas alternativas para o período noturno.

7. Propostas corajosas, no entanto, devem continuar a garantir a especificidade da escola, enquanto espaço educativo, onde o conhecimento é distribuído e produzido como prática educativa, que implica no contato humano e humanizador- educando- educador, educando- educando, educador- educando- como forma básica de realização e de integração das pessoas em seu meio social. “ (SEE/APTC, 83 e).

Embora os princípios tenham sido mantidos, as ações, referentes ao projeto foram reformuladas:

1ª) De acordo com princípios que regiam a política educacional: autonomia, participação e descentralização, a primeira ação era “ Envolver os trabalhadores em educação, cada qual em sua função, na questão do período noturno. Aos órgãos técnicos da Secretaria da Educação, às divisões Regionais de Ensino e às Delegacias de Ensino caberá implantar medidas técnico- administrativas facilitadoras do processo educativo a curto, médio e longo prazo. À equipe constituída, em cada Delegacia de Ensino, por supervisor de ensino, diretor de escola e professor, caberá estimular o envolvimento do pessoal das demais escolas de sua região e coordenar os trabalhos no sentido de provocar modificações na forma de conduzir o processo escolar” (SEE/ATPCE, 83e) (grifo nosso).

A mudança substancial do projeto reelaborado a partir novo governo, em relação ao projeto da gestão anterior, era a de envolver a rede estadual na propostas de atuação no ensino noturno.

Enquanto o projeto, elaborado pela antiga administração, pressupunha a implantação de medidas de medidas já definidas pelo grupo de trabalho, o novo projeto sugeria a discussão, estudo e participação da rede. As medidas a serem estudadas eram: presença da direção, pessoal administrativo e auxiliar suficientes no período noturno; maneiras de estudos para o aluno (atlas, dicionário e livros); merenda; iluminação; capacitação docente e subsídios pedagógicos.

2ª) Supervisão do trabalho pedagógico, com vistas à:

- a) apresentar conteúdos de ensino de forma significativa para os alunos, utilizando à eles adequada, sem discutir o rigor científico das informações;

- b) utilizar metodologia de ensino que garanta aos alunos tempo de estudo em classe, orientado pelo professor;
- c) definir conteúdos de ensino, em cada série, a partir de conhecimentos efetivamente assimilados pelos alunos, dando especial atenção aos da 5ª. série do 1º. grau e da 1ª. série do 2º. grau;
- d) definir, em aula, materiais básicos de ensino e estudo, além de oferecer aos alunos orientações claras quanto ao seu uso;
- e) adequar o horário de funcionamento das aulas às condições dos alunos, quer no que diz respeito à distribuição das disciplinas no horário, quer no que diz respeito à duração diária do período noturno”. (SEE/ATPC, 83e).

A diferença entre dois projetos, nesta ação, era definir a carga horária anual para o aluno.

O antigo projeto exigia o cumprimento de 720 horas anuais de atividades escolares, conforme a Lei 5.692/71, enquanto o novo projeto não apresentava nenhuma orientação sobre este dispositivo legal.

3ª) E, finalmente:

“Avaliar o processo distanciado das diversas Divisões Regiões de Ensino e Delegacias de Ensino, recolhendo subsídios e sugestões que demandem modificações legais a administrativas para que sejam analisados pelo Grupo de Trabalho, até o final de 1984, tendo em vista a sua implantação a partir de 1985, para toda a rede”.

Tanto um como outro projeto pressupunham inicialmente a sua aplicação em caráter experimental e que após uma avaliação poderia ser universalizado.

Para participar do projeto as escolas interessadas deveriam apresentar sua proposta de atuação do ensino noturno e, a partir dessa proposta, cada Delegacia de Ensino faria a seleção de uma escola.

Assim, o projeto acabou sendo desenvolvido, em 1984 e 1985, em 152 escolas, 63 (41% da Grande São Paulo e 89 (59%) do interior do Estado, selecionados por critérios duvidosos, conforme avaliação feita pela Fundação Carlos Chagas, em 1985.

Escolas selecionadas para desenvolver o projeto por Região de Ensino:

<b>Grande São Paulo</b>		<b>Interior</b>	
Drecap 1	4	DRE Litoral	4
Drecap 2	13	Vale do Paraíba	6
Drecap 3	9	Sorocaba	13
DRE 4 (Norte)	13	Campinas	13
DRE 5 (Leste)	2	Ribeirão Preto	12
DRE 6 (Sul)	12	Bauru	4
DRE 7 (Oeste)	10	S. J. dos Campos	15
	<b>63</b>	Araçatuba	4
		Presidente Prudente	10
		Marília	6
		Vale do Ribeira	2
			<b>89</b>

A implantação do projeto teve uma série de dificuldades: falta de entrosamento dos diferentes órgãos da Secretaria, falta de engajamento nos princípios do projeto, problemas de comunicação entre as várias instâncias, problemas de divisão de responsabilidades e poderes de decisão, burocratismo e não superação das formas de trabalho paralelo (SEE/ATPCE/FCC, 85).

Em 1985, a Fundação Carlos Chagas realizou, a pedido da SEE, a avaliação do primeiro ano de implantação do “Reestruturação técnico- administrativa pedagógica do ensino de 1º. e 2º. graus da rede estadual, período noturno”. Essa avaliação abrangeu uma amostra de 48 das 152 escolas do projeto: 18 da Grande São Paulo e 30 no Interior. O objetivo era avaliar os seguintes pontos:

- 1- “ Grau de envolvimento da equipe das unidades escolares (diretor, coordenador do período noturno, professores e alunos) na proposta elaborada em relação ao curso noturno.
- 2- Apreciação, pela equipe das unidades escolares, dos aspecto abaixo relacionados:
  - a) medidas técnico- administrativas de apoio que deveriam ter sido tomadas pelos órgãos órgãos técnicos- administrativos na implantação do Projeto (módulo funcional, material didático, merenda, capacitação técnico- pedagógica dos envolvidos);

- b) modificações na forma de conduzir o processo escolar, a serem introduzidas com o apoio dos órgãos atinentes (mudança a nível de conteúdo, metodologia, horários de funcionamento, etc.);
- c) efeitos das medidas efetivamente implantadas, tendo em vista a melhoria da situação escolar do aluno do curso noturno”.

O resultado do curso apontava todos os entraves na implantação do projeto, os resultados positivos nos índices de evasão escolar e repetência das escolas pesquisadas e indicava a necessidade de continuidade do projeto.

Os entraves da implantação:

1. A falta de entrosamento entre os diferentes órgãos, desde o gabinete do secretário até a delegacia de ensino, dificultou a garantia de condições mínimas para as 152 escolas-piloto pudessem dar concretude à meta do projeto a curto prazo de reduzir os índices de evasão e retenção. Essas garantias mínimas eram descritas como: supervisão, atendimento às necessidades técnico- pedagógicas da escola, insumos materiais, merenda, pagamento de horas- extras aos professores, iluminação adequada e pessoal administrativo e auxiliar suficiente.
2. Por parte das escolas evidenciou-se a falta de iniciativa e criatividade. Os critérios de escolha das 152 escolas têm relação direta com esta questão. Das escolas avaliadas somente uma foi incluída no projeto por solicitação própria”; mais da metade foi indicada pela Delegacia de Ensino. A primeira ação que era o envolvimento dos profissionais da educação não foi executada, conforme proposto.

Ainda segundo essa avaliação:

“Dentre as alterações introduzidas na forma de conduzir o processo escolar, foram “testadas” e aprovadas pelas equipes, para serem implementados em toda a rede, as seguintes:

- adequação dos horários de entrada e saída às necessidades dos alunos;
- adoção do sistema de aulas duplas, de 60 minutos de duração, diminuindo a quantidade de aulas por noite, sem prejuízo do número de aulas anuais;
- modificação do sistema de avaliação, realizando-se as provas bimestrais em semana pré- determinada, sem outras atividades. Estudo e revisão da matéria no horário de aula anterior à prova;
- abertura de biblioteca à noite;

- realização de atividades extra- classe, como palestras, concursos, exposições, teatro, etc.;
- realização de reuniões semanais com os professores sempre que possível". (SEE/ATPCE, 85b).

Apesar de todas as dificuldades da implantação do projeto, os efeitos foram positivos: houve acentuada queda na evasão (Quadro XXXIV) comparando 1983 e 1984, nas escolas avaliadas. O estudo não apresenta, entretanto, dados sobre a retenção, embora os entrevistados que o desempenho mudou.

A partir desta avaliação, a Secretaria Estadual da Educação suspendeu o projeto de 1986 e introduziu duas novas medidas: calendário alternativo e gratificação de trabalho noturno.

Durante a execução dos 152 projetos- piloto a SEE tratou o ensino noturno como um problema de escola, esperando que ela encontrasse a solução, através de proposta própria de trabalho, e não a apresentou de forma orgânica uma proposta para o ensino do trabalhador- aluno.

#### Quadro XXXIV

Taxa de Evasão das Escolas Estudadas- 1988

Escolas	1983 %	1984 %	Escolas	1983 %	1984 %
01	62	43	25	-	-
02	-	-	26	26,3	14
03	37	27	27	-	-
04	53,9	-	28	47	33
05	35	18	29	37	30
06	24,1	8,8	30	42,6	19
07	31,4	15,6	31	22	22
08	14,1	12,5	32	154	78
09	-	23,2	33	34	32,5
10	17,1	23	34	55,2	34
11	26,3	15,4	35	32	18
12	-	18	36	-	-
13	26,3	23,9	37	10,8	31,6
14	25	-	38	34	27
15	32	12,3	39	32,1	20,8
16	43	18	40	34	19,2
17	40	21	41	21,1	12,2
18	39	30,4	42	45	37
19	30	15	43	-	-
20	40	20	44	51,9	39,4
21	20	15	45	-	-
22	-	-	46	25,5	33,2
23	37	31	47	38	33,7
24	20,2	19,4	48	38	29

Fonte: SE/APTCE/FCC

(as escolas simbolizadas pelos números 02, 04, 09, 12, 14, 22, 25, 27, 36, 43 e 45, embora não tenham tabulado índice, afirmam em sua avaliação, sensível diminuição de evasão).

O resultado da execução deste projeto em 1984/85, não foi perceptível no conjunto do desempenho noturno regular, nos níveis fundamental e médio. Os projetos especiais ou pilotos continuam intervindo pouco ou quase nada na melhoria da escola pública.

#### D. Calendário alternativo

Durante 1985, o quadro de ensino noturno no Estado de São Paulo agravava-se, não só em relação ao desempenho da rede, como também em relação à insegurança nos períodos escolares, às condições de trabalho dos magistério e às condições concretas dos alunos. A Secretaria propõe, através da Resolução SE 219/85, o “Calendário Alternativo”, que levava em conta a necessidade de período diário de aulas, no noturno, mais curto e o professor tem um tempo de trabalho na escola, fora da sala de aula. A redução de período diário de aulas pressupunha a sua compensação durante o ano, por isso o ano letivo deveria ser estendido de 180 para 200 dias. (SEE/SENP, 87).

Esta medida levou em consideração as propostas do projeto anterior, às quais referiam-se à adequação de horários de aula ao trabalhador- aluno e à necessidade do professor atender o aluno fora da sala de aula. Não havia, outra vez a discussão de proposta de escola com ensino noturno, seja ela fundamental ou média.

A proposta foi rejeitada pelo professorado e pelo alunado: este último porque não aceitava o aumento do número de anos e primeiro porque não concordava com o prolongamento do ano letivo.

Dessa forma, somente 70 das escolas, em 1986, optaram pelo “Calendário Alternativo”. A medida foi revogada no ano seguinte.

#### E. Gratificação pelo trabalho Noturno – GTN

Por ocasião da reformulação do Estatuto do Magistério – L.C. 444/85-, gestão Paulo Renato Costa Souza, foi assegurado a todo quadro do magistério, que trabalhe a partir das 19 hs., a gratificação de 10 sobre a jornada de trabalho noturna. Esta medida, ainda em vigência, buscava estimular o professor, com mais experiência e qualificação para trabalhar a noite . não há indício que objetivo tenha sido atingido, por falta de avaliação específica.

#### F. Outras Tentativas

A gestão Chopin Tavares de Lima, 1987/89, produziu três docentes com propostas de atuação no ensino noturno: “(1) Ensino em período noturno, regular e supletivo. Proposta preliminar para 1988 “(produzido pela CENP em 1987). (2) “Flexibilização da estrutura e do

funcionamento do curso regular 1º. e 2º. graus como resposta às necessidades do aluno trabalhador” (elaborado, em 1988, no gabinete do Secretário); e, (3) “Melhoria do atendimento ao aluno trabalhador” (1989, Gabinete do Secretário e equipe dos órgãos centrais. Entretanto, nenhum documento teve aplicação, não se avançou além do processo de discussão com as entidades representativas do magistério e com as Divisões Regionais e Delegacias de Ensino.

### 3. ENSINO MÉDIO

#### 3.1 Principais Indicadores

O ensino médio tem se caracterizado, em nosso país, como um nível de ensino sem muita identidade e que, a despeito das diversas reformas, não tem recebido a devida atenção do poder público. O ensino médio paulista não foge a regra.

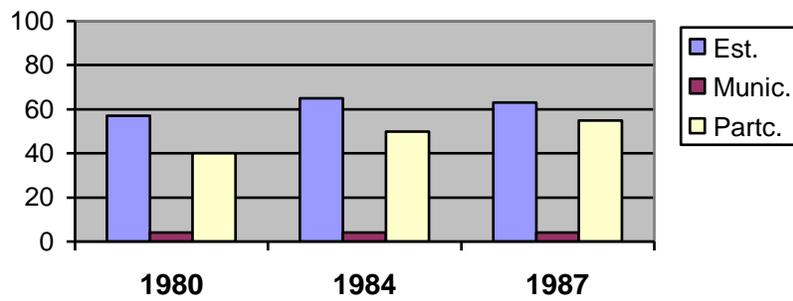
No estado de São Paulo, em 1989, estavam matriculados 898.905 alunos no ensino médio. Desse total, 66,4% estavam matriculados na rede estadual, 31,7% na rede particular e apenas 2% na rede municipal. (Tabela 2.1.1).

Esta situação, comparada a do ano de 1980, revela um aumento da participação da rede estadual em 9% em conseqüência da diminuição da rede particular. O poder público, através da rede estadual, vem atendendo cada vez a demanda por este nível de ensino. (Gráfico 12).

O índice de crescimento da matrícula, da ordem de 22%, foi menor que o índice de crescimento da pré-escola e do ensino fundamental. A rede estadual teve um crescimento de 43%, enquanto que a rede particular decresce 4%. (Gráfico 13).

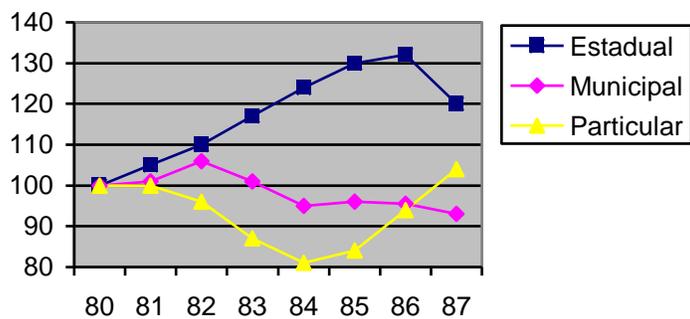
Enquanto a população na faixa etária dos 15 aos 18 anos cresceu 4% de 1980 a 1987, as matriculas cresceram 17%. (Tabela 2.2.1). Esse quadro, à primeira vista, pode levar a conclusões equivocadas, tais como a de que o ensino médio tem crescido e atendido toda a demanda no estado de São Paulo.

Gráfico 12  
Distribuição da Matrícula de II Grau por dependência  
administrativa. Estado



NEPP/UNICAMP/1990

Gráfico 13  
Cresc. da Matricula I Grau.Estado S.P.  
Dependência Administrativa



NEPP/UNICAMP/1990

**Quadro XXXV**

Índice Virtual de Escolarização da População Escolarizável  
para o ensino de 2º. Grau, por Região Administrativa  
Estado de São Paulo- 1982/1986

	População de 15 a 18 anos		Taxa de Crescimento da População (1) %	Índice Virtual de Escolarização	
	1980	1987		1980	1987
Estado de São Paulo	2.124.542	2.204.531	104	0,34	0,39
Grande São Paulo	1.011.109	1.064.611	105	0,35	0,41
Litoral	99.723	109.517	110	0,38	0,37
Vale do Paraíba	102.984	109.106	106	0,30	0,43
Sorocaba	132.112	144.772	110	0,28	0,30
Campinas	278.173	298.136	107	0,36	0,34
Ribeirão Preto	161.048	160.004	99	0,37	0,40
Bauru	60.525	63.157	104	0,4	0,36
São José do Rio Preto	93.162	85.908	92	0,33	0,35
Araçatuba	51.141	45.546	89	0,39	0,45
Presidente Prudente	68.985	61.318	89	0,34	0,41
Marília	65.580	62.458	95	0,35	0,39

Fonte : SEADE/SE

(1) ano base =1980

Ora, quando analisamos o índice de escolarização da população, a situação modifica-se. O índice virtual de escolarização aponta para quase 40%, significando um aumento 5% nos últimos anos. Já o índice real de escolarização alterou-se minimamente de 1980 para 1987: de 24% para 25% para o Estado todo. Este indicador aponta para a grande seletividade do ensino paulista (Quadro XXXVI). São poucos os que podem dar continuidade aos estudos, ficando uma grande maioria ou sem completar as oito séries do ensino fundamental ou terminando apenas aquele nível, sem condições de matricular-se no ensino médio por diversas razões: trabalho, insuficiência de oferta, etc.

Poder-se-ia, ainda, aferir a extensão da cobertura do ensino médio através da relação entre a população de 15 a 18 anos, cursando esse nível de ensino, e a população na mesma faixa etária com o ensino fundamental completo. Contudo, pela insuficiência de dados que permitam o cruzamento entre faixa etária e o grau escolarização, este indicador não pôde ser utilizado.

**Quadro XXXVI**

Índice Real de Escolarização da População Escolarizável  
para o ensino de 2º. Grau, por Região Administrativa  
Estado de São Paulo- 1982/1986

	População de 15 a 18 anos		Matriculas de 15 a 18 anos		Índice Virtual de Escolarização	
	1980	1987	1980	1987	1980	1987
Estado de São Paulo	2.124.542	2.204.533	500.284	550.750	0,24	0,25
Grande São Paulo	1.011.109	1.064.611	250.000	281.707	0,25	0,26
Litoral	99.723	109.517	25.871	25.342	0,26	0,23
Vale do Paraíba	102.984	109.106	20.826	28.310	0,20	0,26
Sorocaba	132.112	144.772	24.306	26.482	0,18	0,18
Campinas	278.173	298.136	59.555	67.597	0,21	0,23
Ribeirão Preto	161.048	160.004	37.929	40.810	0,24	0,25
Bauru	60.525	63.157	15.142	15.244	0,25	0,24
São José do Rio Preto	93.162	85.908	21.929	20.812	0,24	0,24
Araçatuba	51.141	45.546	13.135	12.805	0,26	0,28
Presidente Prudente	68.985	61.318	15.944	16.227	0,23	0,26
Marília	65.580	62.458	15.647	15.414	0,24	0,25

Fonte : SEADE/SE/  
SIE/SE

No caso de ensino médio há uma particularidade muito específica quanto à matrícula: o período noturno. Em 1982, das 744.993 matrículas, 61% concentravam-se no período noturno; em 1987, esse percentual atinge 65%. Podemos dizer que o ensino médio caracteriza-se como curso essencialmente noturno. Na rede estadual, em 1982, do total das matrículas, 63% estavam no período noturno; em 1987, estavam 70%. O mesmo fenômeno do aumento da participação do noturno ocorre na rede municipal: de 83% passa para 88%. Na rede particular o percentual de matrículas no período noturno passou de 57%, em 1982, para 55%, em 1987; portanto, esta apresenta o menor percentual matrículas no período noturno dentre as três redes (Tabela 2.3.1).

O índice de crescimento das matrículas no período noturno, de 1982 a 1987, foi de 225 (ano base = 1982), enquanto o índice de crescimento das matrículas total do ensino médio foi de 15%, no mesmo período. Na rede estadual o aumento desse índice foi significativo: as matrículas no período noturno cresceram 30%. Na rede particular, esse crescimento ultrapassou os 10%.

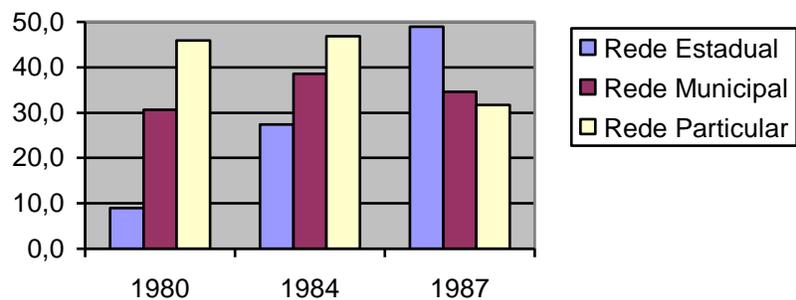
Como causas dessa concentração de matrículas no período noturno, citam-se: 1) a maior parte dos matriculados estada e trabalha, já que se concentram nesse nível de ensino de pessoas com mais de 15 anos de idade e que estariam se integrando ao mercado de trabalho; 2) no âmbito da Secretaria da Educação nunca houve uma política definida para o ensino médio. Essa situação acabou colocando o ensino médio a reboque do ensino

fundamental. O aumento do número de escolas de ensino médio foi pequeno e os cursos passaram a funcionar nas escolas de ensino médio fundamental, que deve atender as crianças de 7 a 14 anos, prioritariamente no período diurno restando ao ensino médio as escolas ociosas do período noturno.

A análise da matrícula inicial distribuída pelas séries da rede estadual, aponta para uma estabilidade de quase 50% das matrículas na 1<sup>a</sup>. série do ensino médio, nos anos 80. Na 2<sup>a</sup>. série concentram-se 305 das matrículas e na 3<sup>a</sup>., 220% (Gráfico 14). Dessa forma, a 1<sup>a</sup>. série constitui-se no chamado “funil”, isto é, no mecanismo de seletividade do sistema educacional.

**Gráfico 14**

Distribuição (%) da matrícula por série do II grau. Rede Estadual. Estado



NEPP/UNICAMP/1990

Do ponto de vista qualitativo, os dados mostram que a reprovação diminui na rede estadual e aumenta nas redes municipal e particular. Para o estado como um todo, a taxa de reprovação na rede estadual foi de 13,4% em 1986, significando uma queda de 4,7% em relação a 1980. O comportamento da reprovação é muito irregular- sobe/ desce, mas a maior queda (2,5%) ocorre entre 1985 e 1986 (Tabela 2.8.1). Na rede municipal, o comportamento dessa é de aumento, mantendo também um caráter irregular: em 1980 eram reprovados 12% dos alunos; em 1986 são 14%. Na rede particular essa taxa vai de 8% para 10%. Em 1980 a rede estadual reprovava 10% a mais que a rede particular; essa situação modifica-se, em 1986, quando essa proporção cai para 3,4%. A taxa de reprovação é muito semelhante nas três redes, contrariamente à situação do ensino fundamental, cuja taxa de reprovação é de sempre superior á da rede particular.

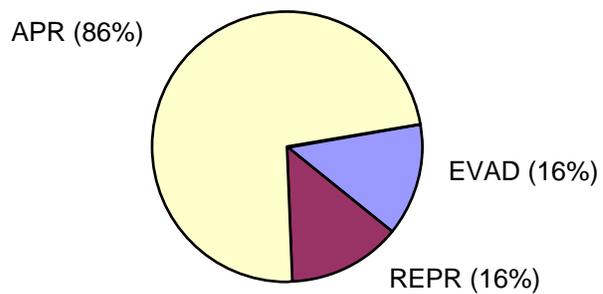
Diferentemente, a evasão, outro indicador de qualidade, aumentou significativamente para no período analisado para o Estado. A taxa de 14% dos alunos evadidos, em 1980, salta para 215 em 1986 (Tabela 2.10.1). Esse crescimento deve-se, em grande parte, ao péssimo desempenho da rede estadual. Desta, em 1980, evadiam 16% dos alunos; em 1986 foram 24%. Essa taxa cresce anualmente, acentuadamente nos anos de 1983 e 1984. Na rede particular, a taxa de evasão cresce anualmente, indo de 12%, em 1980, para 14% em 1986 (Gráficos 15, 16 e 17).

A 1ª. série do período noturno, da rede estadual, constitui-se um grande obstáculo para a democratização do ensino, visto que 56,6% dos alunos não obtém êxito: 16,6% reprovados e 40% evadidos (1986).

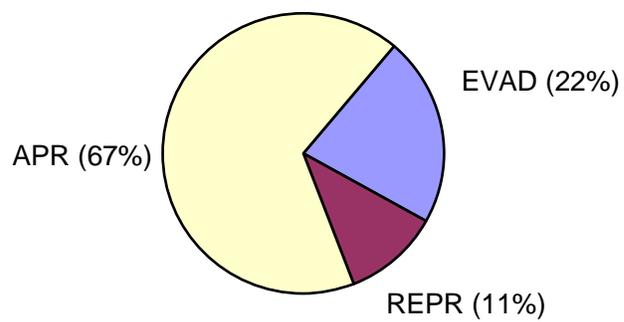
Isto significa que, apenas nessa série, 101.686 alunos foram impedidos de continuar os estudos na série seguinte (Tabela 2.9.1).

**Gráfico 15**

Movimentação Escolar do II Grau  
da Rede Estadual Estado de São Paulo- 1980

**Gráfico 15**

Movimento Escolar do II Grau da Rede  
Municipal Estado de São Paulo



NEPP/UNICAMP/1990

Gráfico 16  
Movimento Escolar do II Grau da  
Rede Municipal Estado de São Paulo

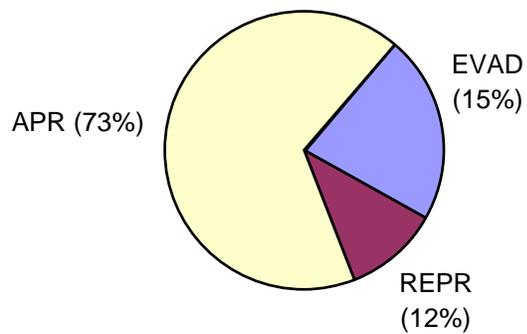
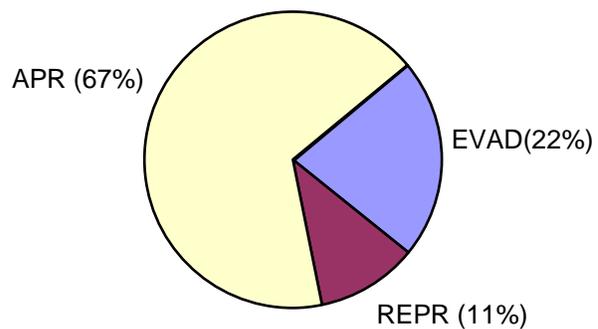


Gráfico 16  
Movimento Escolar do II Grau da  
Rede Municipal Estado de São Paulo-1987



NEPP/UNICAMP/1990

Gráfico 17  
Movimento Escolar do II Grau da  
Rede Municipal Estado de São  
Paulo-1987

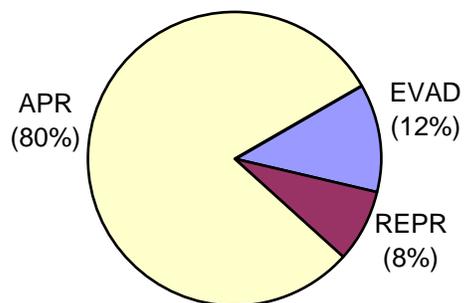
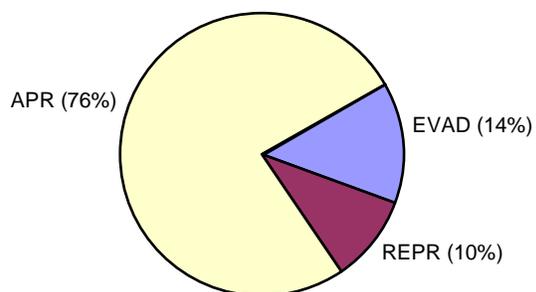


Gráfico 17  
Movimento Escolar do II Grau da  
Rede Municipal Estado de São Paulo-1987



NEPP/UNICAMP/1990

Os indicadores até aqui analisados indicam que a oferta e a cobertura do ensino médio estão longe de equacionados. É uma pequena parcela dos jovens que tem oportunidade de seguir em frente nos estudos, após terem vencido diversas barreiras até a conclusão do ensino fundamental.

Esta situação agrava-se quando analisa-se a relação entre a idade ideal e matrícula por série. Através do índice de assincronia da matrícula inicial do curso médio, em relação à idade ideal, consta-se que, para o estado, em 1987, havia 72% dos alunos da 1ª. série com idade superior a 15 anos, enquanto na 3ª. série ele caía para 64% (Tabela 2.5.A).

A assustadora distorção idade/série pode ter várias causas. A primeira delas pode ser encontrada no desempenho do ensino fundamental. Como se verificou, nesse nível a defasagem idade/ série também é grande, em função das altas taxas de reprovação e evasão, o que se reflete mais drasticamente no ensino médio. Muitos deixam de estudar, sendo o trabalho, o principal motivo, voltando a escola só algum tempo depois.

Até 1982 o ensino médio estava organizado de em três modalidades de cursos: 1- habilitação plenas, fundamentadas no pressuposto da terminalidade; 2- habilitações parciais, que pressupõem apenas a o encaminhamento a uma profissão; 3- habilitações básicas, de caráter propedêutico.

Atualmente, em função da Lei 7.044/82, os alunos matriculados no ensino médio estão divididos em duas grandes categorias: profissionalizantes e não- profissionalizantes esta última refere-se às matrículas sem habilitação específica, ou seja, possuem um caráter propedêutico; enquanto a primeira categoria assegura também uma formação que credencia o estudante ao exercício de uma profissão, isto é, possui um caráter de terminalidade. Ambos os currículos oferecem as condições necessárias para o acesso ao ensino superior.

Na habilitação “ 2º. grau. Inciso III da Lei 7044/82”, cursos não- profissionalizante do estado de São Paulo, estavam matriculados 49% dos alunos do ensino médio, de 1988, enquanto os demais distritos distribuíam-se pelas inúmeras habilitações profissionalizantes, conforme Tabela 2.6. Nessa tabela (2.6) foram selecionadas aquelas habilitações que apresentavam uma concentração de pelo menos 2.000 matrículas ou mais; as restantes que não atingiram tal limite foram agrupadas em “demais habilitações”, representando apenas 5% do total das matrículas, pulverizadas em inúmeras.

Em segundo lugar, aparecem as habilitações específicas para o magistério – 1ª. a 4ª. série do primeiro grau e pré- escola” e “1ª. série básica” com uma participação de 8% cada uma. Na “1ª. série básica estão matriculados os alunos, cuja opção para curso de habilitação dar-se-á a partir da 2ª. série.

Em terceiro lugar encontramos o “técnico em contabilidade”- 7,6%, seguida por “técnico em processamento de dados”, com uma participação de 5%.

Com relação a formação de professores para 1ª. e 4ª. séries de do 1º. grau e pré- escola, somadas às diferenças nas diferentes habilitações específicas, têm-se um total de 124.168 alunos, que corresponde a 14% do total das matrículas do ensino médio, em 1988.

As matrículas do ensino médio não profissionalizante (Inciso III) da rede particular encontram-se basicamente no período diurno (90%), enquanto as matrículas da rede estadual concentram-se mais no período noturno (65%). Este dado revela o perfil da clientela de cada rede: na rede particular estão os jovens que trabalham e estudam .

Analisando-se as matrículas das habilitações mais oferecidas, por dependência administrativa, verifica-se que a rede estadual é responsável, basicamente, pelos seguintes cursos: habilitação específica para o magistério;

- 1ª. a 4ª. série e pré- escola – 80%;
- 2º. grau (Inciso III)- 80%;
- Habilitação específica para o magistério e pré- escola 72%;
- Habilitação específica do 2º. grau/ magistério-72%;
- 1ª. série básica.

A rede particular, por sua vez, é basicamente responsável pelos seguintes cursos:

- técnico me processamento de dados- 93%;
- assistente de administração- 71%;
- técnico em contabilidade- 58%.

Ainda quanto à oferta de habilitações pelas dependências administrativas, verifica-se um duplicidade de ação em quase todos os cursos, exceto “técnico em nutrição e dietética” e “técnico em agropecuária”, cuja participação da rede particular é mínima. Também é muito reduzida a iniciativa privada nos cursos de: “técnico em eletromecânica”, “técnico em eletrotécnica “, ”técnico em mecânica” e “técnico em enfermagem”.

Ao avaliarmos a distribuição do total das matrículas nas diferentes habilitações pelas regiões da Grande São Paulo e Interior, concluímos que se concentram na primeira os cursos: “assistentes de administração” (77%); “técnico em processamento de dados” (64%) e “2º grau- Inciso III” (57%). No interior destacam-se: “técnico em contabilidade” (65%); habilitação específica para magistério- 1ª. a 4ª. séries e pré- escola” (63%), habilitação específica para o magistério- 2º. grau” (60%) e “1ª. série básica” (57%). A habilitação “técnico em agropecuária” é fornecida apenas no Interior.

Com relação aos concluintes do ensino médio, o estado de São Paulo, em 1987, ampliou seu contingente de formandos no ensino médio em 128.247 pessoas. Desse total: 38% concluíram o “2º. grau Inciso III”; 19%, a “habilitação específica para o magistério- pré-escola”; 16% tornaram-se “técnicos em contabilidade”; 7%, “técnicos em processamento de dados” etc. (Tabela 2.12).

Desse total de concluintes, 63% são formados no período noturno. Na rede particular, 905 dos concluintes do “2º. grau- Inciso III” provêm do período diurno, enquanto na rede estadual apenas 35% saem desse período. Quanto às dependências administrativas, 55% freqüentaram escolas públicas.

Quanto às regiões administrativas, a rede estadual cresceu em todas elas. A rede municipal apresentou índice de crescimento positivo apenas nas regiões do Litoral, Vale do Paraíba, Ribeirão Preto e Bauru, deixando de existir na região de Araçatuba. No entanto, é preciso lembrar que são municípios que apresentam a rede própria e que em números absolutos essas regiões não atendiam mais que dois mil alunos em cada uma e Bauru apenas noventa e nove. A rede particular também apresentou índices positivos de crescimento apenas em algumas regiões, a saber: Grande São Paulo, Vale do Paraíba, Campinas e Ribeirão Preto.

Na região de Presidente Prudente, a participação estadual é de 81%, a maior do Estado, e na região de Ribeirão Preto, essa participação é de 57%, a menor (Gráfico 18).

Na região do Vale do Paraíba a rede estadual apresentou índices anuais de crescimento elevados, sendo estes os mais elevados, comparados com as demais regiões do país. Nessa região, a rede municipal, que até 1986 apresentava índices anuais negativos, inverte seu comportamento desse ano para 1987, com um crescimento de 28%. É grande também a crescimento da rede particular; até o ano de 1984 apresentou crescimento negativo, mas começa a recuperar-se a partir de 1985, atingindo um crescimento de 15%, em 1987. No

conjunto das três redes, a região apresentava, em 1987, um índice de crescimento positivo de 51%, de longe o mais alto de todas as regiões do Estado (Gráfico 19).

É importante lembrar que essa região apresentou um intenso desenvolvimento industrial nos últimos anos, tornando-se conseqüentemente, num pólo receptor de migrações. Explica-se, dessa maneira, a grande demanda, por este nível de ensino.

A região de Campinas apresentou o segundo maior crescimento das matrículas, devido fundamentalmente, à oferta da rede estadual (37%) e à recuperação da rede particular em 1987, atingindo patamares semelhantes a 1980. Este mesmo perfil repete-se na região da Grande São Paulo. (Gráfico 18).

Gráfico 18  
Distribuição da Matrícula de II Grau  
por Dependência Administrativa . Gde SP.

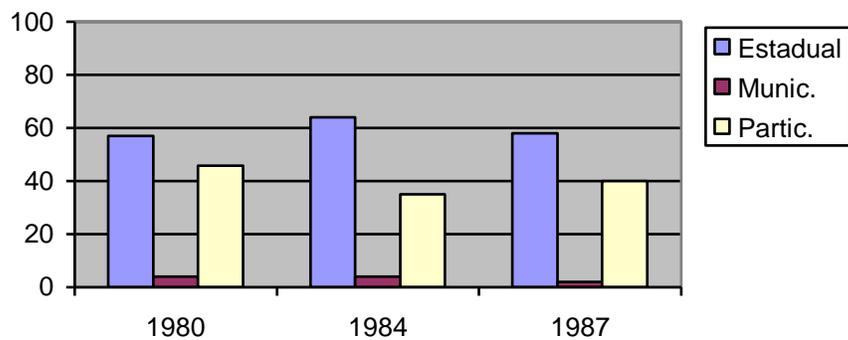
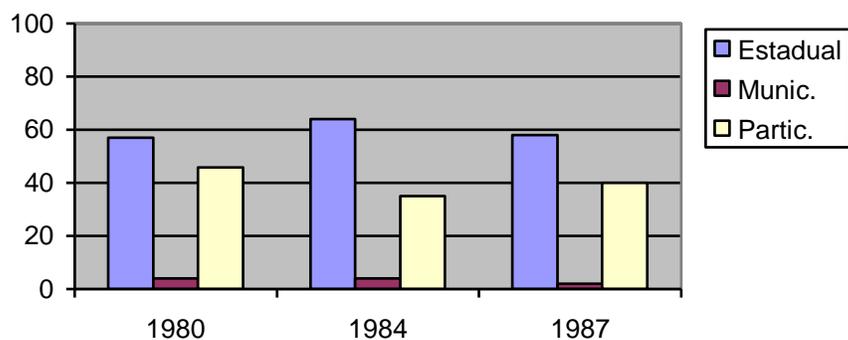


Gráfico 18  
Distribuição da Matrícula de II Grau  
por Dependência Administrativa . Interior



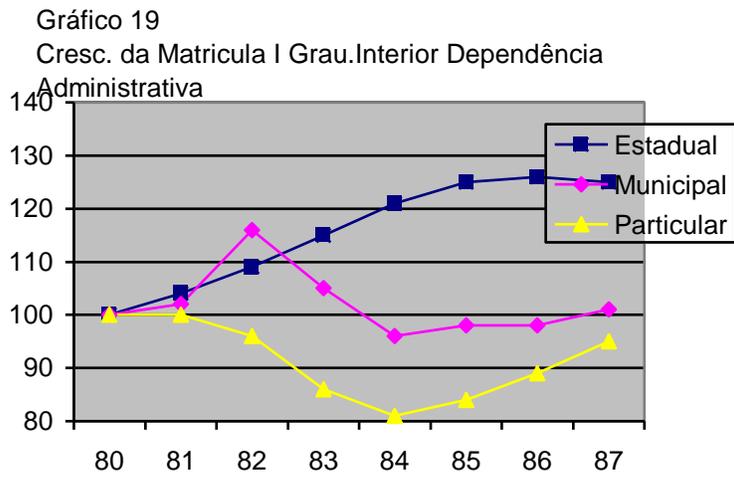
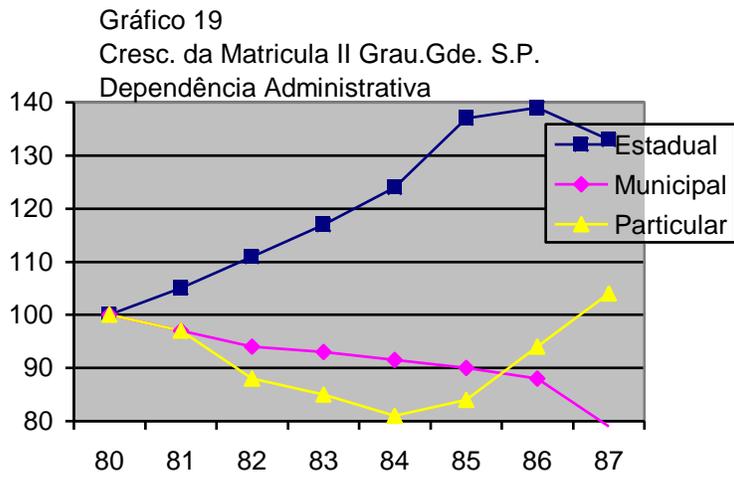
Na região de Sorocaba, o crescimento das matrículas, ano a ano, gira em torno de 6% a 7%. As redes municipal e particular apresentam crescimento negativo.

Os resultados, já apresentados, indicam uma melhoria no atendimento do ensino médio, no Estado de São Paulo. Esses dados são reforçados quando compara-se o crescimento da matrícula com o crescimento da população da faixa etária de 15 a 18 anos.

Enquanto a população apresenta índice de crescimento inferior a 10% nas regiões, no período estudado, as matrículas têm crescimento superior. As exceções são as regiões do Litoral e Ribeirão Preto, que apresentam crescimento de população superior ao crescimento da matrícula. Das regiões que apresentam crescimento da matrícula maior que o crescimento da população, destaca-se a do Vale do Paraíba: o aumento das matrículas foi de 45% superior ao da população.

O índice de escolarização tem se alterado minimamente nos últimos nove anos. A região que mais ampliou o atendimento, no período, foi o Vale do Paraíba, enquanto que as regiões do Litoral, Campinas e Bauru tiveram seu atendimento reduzido. Em 1987, a de mais alto índice eram da região de Araçatuba 45% e o menor, da região de Sorocaba (30%).

O índice real de escolarização cresce na maioria das regiões administrativas. No período, a região que mais ampliou foi a do Vale do Paraíba (20% para 26%). O índice de escolarização nas regiões do Litoral e Bauru, reflete um atendimento de decrescente. Araçatuba apresentava, em 1988, o melhor nível de atendimento, enquanto Sorocaba apresentava a pior, dentre todas as regiões (Gráfico 19).



Com relação às taxas de reprovação e evasão, as regiões administrativas repetem o comportamento das três redes do estado como um todo.

Nas regiões da Vale do Paraíba e do Litoral ocorre a maior queda na taxa de reprovação (7,5%) enquanto na região de São José do Rio Preto ocorre a menor (1,3%), na rede estadual.

A região que menos reprovou, em 1986, foi a de Presidente Prudente (9,8%) e a que mais reprovou foi a da Grande São Paulo (15,2%).

Em relação à rede municipal, apenas as quatro regiões não acompanham o aumento de reprovação: Litoral, Vale do Paraíba, Sorocaba e Bauru.

Destacando a tendência do aumento da reprovação para o Estado, a rede particular da região do Litoral mantém e a do Vale do Paraíba a taxa de reprovação.

Se pensarmos no conjunto das três redes, as regiões que mais tiveram alunos reprovados, em 1986, foram: Litoral (14%) e Grande São Paulo (13,6%). A região de Bauru apresentou a mais baixa taxa de reprovação (8,6%).

Com relação as regiões administrativas, em 1986, as regiões que apresentaram as maiores taxas foram, no conjunto das três rede: Vale do Paraíba (23%), Grande São Paulo (22%) e Marília (22%). É nesta última região que se encontra a maior taxa de evasão na rede estadual (28%) e na particular (17%). No Vale do Paraíba encontra-se a maior taxa rede municipal (26%).

### 3.2. Principais Programas

As ações, empreendidas pela Secretaria da Educação com o objetivo de interferir na ampliação da oferta da qualidade do ensino médio, restringem-se a apenas mudanças legais, na maioria das vezes na simples adaptação da legislação federal.

Assim se sucedeu na implantação da compulsória da profissionalização, na década de 70, quando o Estado de São Paulo procurou saídas nos textos legais federais, sugerindo que o treinamento profissional específico ocorresse prioritariamente no ensino superior, atribuindo ao ensino médio a formação profissionalizante básica. A organização curricular deste nível de ensino deu-se através da Resolução SE 15/1.977.

Após a alterações introduzidas pela Lei Federal nº. 7044/82, é emitida a Deliberação CEE 29/82, fixando parâmetros para a nova organização do ensino médio.

Secretaria da Educação, baseada nessa Deliberação, reorganiza o ensino médio através da Resolução 283/83 “Diretrizes para implantação da Lei Federal 7044/82- Ponto de partida reorganização de uma escola de 2º. grau democrática”. Foram estabelecidas três grandes diretrizes: 1- redefinir a função da escola para viabilizar a proposta educacional segundo as necessidades da sociedade e o atual desenvolvimento da cultura; 2- rever as formas de organização da escola para melhor adequá-la às suas funções possíveis; 3- repensar ação educativa de forma a torná-la eficaz para a consecução dos seus objetivos e da construção de um escola democratizante.

De acordo com espírito do momento, essa Resolução centrou na unidade escolar a opção dos cursos, como forma de afirmar sua autonomia. Cabia às escolas, a partir de então, elaborar seu planejamento curricular, distribuir a carga horária das disciplinas e introduzir disciplinas de acordo com as necessidades da clientela. Embora não haja um avaliação desse processo, sabe-se que ao dar essa autonomia às escolas, ela não veio acompanhada da criação de condições estruturais e da existência de recursos humanos e físicos adequados para a realização de tal tarefa. Como principais impedimentos apontam-se a própria estrutura organizacional da Secretaria e o Regime Escolar, que não sofreram nenhuma alteração, que oferecesse às unidades condições para a concretização das diretrizes da Resolução 236. Esta situação se esclarecerá melhor quando analisarmos as despesas da Secretaria, no período, e o montante de recursos alocados a nível de ensino.

O outro programa que tratava de melhorar a qualidade de ensino médio foi “Reestruturação técnico- administrativa e pedagógica do ensino noturno de 1º. e 2º. graus da rede estadual”, cuja avaliação encontra-se na parte referente ao ensino noturno.

### CEFAM

Os Centros Específicos de Formação e aperfeiçoamento do magistério - CEFAMS, foram criados pelo Decreto N°. 28.089, de 13 de janeiro de 1988.

A criação dos CEFAMS foi decidida a partir dos diagnósticos elaborados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação, que apontaram a formação do professor, principalmente aqueles das séries iniciais, como um dos pontos críticos do sistema de ensino.

A proposta dos CEFAMS não pretende reviver as antigas Escolas Normais ou Institutos de Educação, mas visa modificar a forma de atuar sobre os cursos de 2º. grau com Habilitação

para o Magistério, que tem tido suas reais funções descaracterizadas ao longo dos últimos dos anos.

Dentre os problemas apresentados pela Habilitação Específica para o Magistério, de acordo com o estudo “Proposta CENP para a reformulação da Habilitação Específica de 2º. grau para o magistério” (out/1984) e Estudos preliminares para os Centros Específicos de Formulação do Magistério” (ago/1987), estão:

- a) a perda de sua especificidade em “conseqüência de uma estrutura desarticulada, que não contempla condições nem para o aprofundamento em conteúdos que garantam a continuidade de estudos, nem para a preparação do “professorando” para esses conhecimentos que se reverterão em “conteúdos de ensino”.
- b) Houve, também, uma “redução no número de disciplinas de instrumentação pedagógica específicas para o 1º. grau, com aligeiramento de conteúdos e grande desarticulação destes, isto associado a um uso empobrecido de questões de aprendizagem das crianças das camadas populares e em questões de áreas específicas de ensino de 1ª. a 4ª. série: Alfabetização Matemática, Estudos Sociais, etc.”. (Mello e outros, 1986 e Gatti,1987). Continuar...
- c) A formação pedagógica do professorando tem acontecido em um ou mais dois anos, tempo suficiente para que ele adquira uma visão unitária do ensino. Além disso, existe a possibilidade de transferência de alunos de outras habilitações para a do magistério nas últimas séries do curso.
- d) a impossibilidade de parte significativa dos alunos realizarem estágios: 50% dos alunos de Habilitação específica do magistério estudam à noite e trabalham 8 horas, ou mais, por dia, o que os impossibilita de realizar estágios nas escolas públicas, pré- primárias e de 1º. grau, já que essas só funcionam no período diurno.

Por outro lado, os estudos da CENP/SE (1984 a 1987)n apontavam a necessidade de que os professores dos cursos de formação para o magistério tenham suas condições de trabalho melhoradas, dada a responsabilidade e importância da de sua função.

A partir desses diagnósticos, a SE propõe a criação dos CEFAMs. Seus objetivos, expressos tanto na legislação quanto nos documentos, são: a formação de professores da pré- escola até a 4ª. série do 1º. grau, e o aprimoramento do pessoal docente que atua na Habilitação Específica para o Magistério (decreto nº. 28.089/88, artigo 1º., I e II.

Para realizar tais objetivos, os CEFAMs introduzem várias modificações na estrutura para formação para o magistério. Uma delas diz respeito à duração do curso de permanência do “professorando” na escola: o CEFAM oferece curso de magistério em tempo integral e com duração de 4 anos (Resolução SE 14, de 18/jan/1988. Esta mudança favorece tanto a superação do aligeiramento do conteúdo do curso, como impede a transferência de alunos de outras habilitações para a do magistério, como acontecia anteriormente.

O CEFAM procura propiciar uma formação integral do professorando, de maneira que ele adquira uma visão global; do ensino da pré- escola à 4ª. série do 1º. grau. Neste sentido, o programa do CEFAM conta com o apoio legal da Deliberação CEE 30/87 que eliminou os “aprofundamentos”, instituídos em 1976, pela Deliberação CEE 21/76.

Durante a vigência desta última, o aluno de Habilitação Específica do Magistério podia optar pelo “aprofundamento” em pré- escola, ou em 1ª. e 2ª. séries, ou ainda, em 3ª. e 4ª. séries do 1º. grau. Isto proporcionava uma visão parcializada do sistema de ensino aos alunos.

A Deliberação CEE 21/76 acarretava, ainda , o crescimento excessivo das matrículas no aprofundamento em pré- escola, pois este “aprofundamento” dava aos alunos o direito de lecionar na pré- escola e de 1ª. a 4ª. série do 1º. grau, enquanto que os outros “aprofundamentos” os habilitavam a trabalhar apenas nas séries iniciadas (1ª. e 2ª. ou 3ª. e 4ª.).

Com relação a esta distorção, assim argumenta um aluno citado na “Proposta CENP para a reformulação da Habilitação Específica de 2º. grau para o Magistério”: não vou bancar o bobo, se eu fizer aprofundamento em pré, posso lecionar em pré e 1ª. a 4ª. séries, e, se fizer na 1ª. e 2ª. ou 3ª. e 4ª. não posso trabalhar em pré, então o negócio é ir de pré”. Segundo a CENP, apenas as escolas onde não é oferecido o aprofundamento em pré, os alunos se matriculam nas outras opções.

Por outro lado, tendo em vista o fato de que metade dos alunos, matriculados em Habilitação Específica do Magistério, freqüentam cursos noturnos e que, o programa do CEFAM prevê aulas diurnas em período integral, foi prevista a concessão de bolsas de estudo aos alunos.

A Resolução 14/88 estabelece o valor da bolsa em um salário mínimo, apesar do levantamento de custos em 1987 ter sido com base em meio salário- mínimo. Esta Resolução prevê que os alunos receberão as bolsas durante 4 anos de duração do curso,

desde que devidamente matriculados (artigo 4º.). No entanto, perderão direito à ajuda financeira aqueles que vierem a se transferir para uma escola de 2º. grau que não seja CEPAM ou se repetirem uma série (por nota ou freqüência). A legislação (instrução anexa à Resolução 14, de 28/jan/88 delega competência ao CEPAM e à DRE para decidirem sobre a devolução ao Estado do valor recebido, caso o aluno desista do curso.

Podem se matricular no CEPAM estudante de 2º. grau que se encontrarem na faixa etária de 14 a 21 anos (Resolução SE 279/88). Cada CEPAM oferece até 120 vagas, num mínimo de 3 classes e 1 máximo de 4 salas e 30 alunos. Metade dessas vagas (50%) são reservadas a estudante oriundos de curso noturno da rede pública e percentual restante será preenchido por alunos egressos do período diurno da rede pública. Se houver vagas remanescentes, estas poderão ser preenchidas por alunos que freqüentam a rede particular de ensino no 1º. grau (Resolução 279/88).

É importante notar que esta proposta, de escola de tempo integral para o 2º. grau, se preocupou em facilitar o acesso dos estudantes menos favorecidos. Isto se revela tanto na reserva de 50% de suas vagas para os alunos oriundos do 1º. grau noturno da rede pública no oferecimento de bolsas de estudo.

A proposta do CEFAM procura ainda recuperar a especificidade da formação de professores para a pré- escola e 1º. grau, diluída na HEM, através da adequação do currículo do curso às necessidades de atuação profissional do futuro professor. Pretende-se chegar a um equilíbrio entre formação geral, “responsável pelo desenvolvimento de princípios e fundamentos básicos nos campos específicos de conhecimento” e a formação especial do professor.

A parte de formação geral busca tanto possibilitar ao aluno a continuidade dos estudos, quanto fornecer subsídios às disciplinas diretamente relacionadas à formação do professor. Entretanto, como afirma o documento “Cento de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério- CEFAM”, elaborado pela CENP/SEE (novembro/83), “Não se trata de voltar o desenvolvimento desses conteúdos curriculares da Parte Comum a uma simples instrumentação do futuro professor, apresentando-lhe, nessa parte do currículo, os “conteúdos programáticos” que serão objeto de sua futura prática docente. Pretende-se que se destaquem dos conteúdos programáticos definidos em nível de 2º. grau para cada disciplina básica de núcleo comum, aqueles aspectos mais relevantes que darão suporte

à futura ação docente. Levando em conta os conceitos e informações fundamentais de cada disciplina de núcleo comum, bem como seu método de investigação, adequando-os à realidade da criança e da escola onde venha a desempenhar sua função, o professor poderá vir a atuar de forma conseqüente e eficiente nos conteúdos e metodologia do ensino de Pré- Escola à 4ª. série do 1º. grau”.

De acordo com o documento citado acima, as disciplinas da parte específica devem contemplar a formação do docente com noções referentes a 3 áreas básicas:

“- a área de “Fundamentos da Educação deverá proporcionar na formação do futuro docente, o conhecimento da criança e do seu processo de desenvolvimento numa visão que traduza a continuidade e integração próprias da vida, além de considerar o contexto sócio- econômico, político e cultural. O estudo dos aspectos biológicos, psicológicos, sociais, históricos e filosóficos da Educação deverá convergir para o conhecimento dos problemas brasileiros e para a análise do papel da Educação na mudança das estruturas sociais e dos sistemas educacionais. No que diz respeito aos aspectos biológicos, as disciplinas “Biologia e Programas de Saúde” da parte comum devem ter a incumbência de, também, se integrar ao trabalho dessa área. Ou seja, essa disciplina deverá incluir no seu programa aspectos ligados a Biologia Humana com a finalidade de realizar um trabalho com a área de Fundamentos da Educação;

- em Estrutura e Funcionamento de do Ensino de 1º. Grau, deverá ser desenvolvido um estudo crítico do Ensino de 1º. grau nos seus diversos aspectos (legais, técnicos e administrativos). A vinculação da escola ao respectivo sistema de ensino deverá ser corretamente dimensionada, tendo, por base, especialmente, os conceitos apreendidos em Fundamentos da Educação;
- a área de Didática deverá recuperar a organicidade do currículo HEM como um todo. No seu aspecto geral fundamenta “a Metodologia do Ensino, sob tríplice aspecto: de planejamento de execução do ato docente- discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à prática de Ensino e com ela identificando-se a partir de certo momento” (Parecer 1º. 349/72, Conselho Federal de Educação)., CESU documenta, abril/1972). Em seus aspectos específicos, deverá compreender estudos relativos às Metodologias do Ensino próprias dos diferentes campos de conhecimento a serem trabalhados no ensino de Pré- Escola à 4ª. série.

- O documento da CENP/SE de nov/88 insiste ainda na necessidade de integração das disciplinas do núcleo comum e diversificado, na convergência dos conteúdos programáticos, de maneira a proporcionar uma sólida formação ao futuro professor das séries iniciais de escolarização.

O tempo de permanência no CEFAM está dividido da seguinte maneira: a) um primeiro turno de 6 horas/aula por dia, “destinado ao cumprimento do currículo estabelecido para a Habilitação Específica do Magistério, conforme e disposto na Deliberação CEE 30/87 e Resolução SE 15/88; b) um segundo turno ”destinado ao desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular (orientação de pesquisa na biblioteca, técnicas para trabalhar com crianças...) e Estágio supervisionado, que integrados ao currículo obrigatório, compõem o currículo pleno de formação de professores no CEFAM” (CENP/SE, nov/88).

A melhoria da qualidade de ensino dos professores de 1º. grau também implica, segundo os objetivos do CEFAM, em um maior cuidado na seleção e treinamento dos professores desses futuros docentes.

Neste sentido, estabeleceu-se que podem inscrever-se para lecionar nos CEFAMs professores III, devidamente habilitados, com experiência docente de, no mínimo 3 anos, em Habilitação Especial para o Magistério (HEM) e/ou classes de pré- escola até 4ª. série (Decreto nº. 29.501, de 5/jan/89. O processo de seleção consta de um memorial, onde os candidatos devem relatar e refletir sobre suas experiências profissionais; uma proposta de curso, na qual os candidatos demonstrem conhecer a proposta curricular implementada pela SE, mas sem perder de vista o objetivo da formação do professor; e, uma entrevista, onde será levada em conta o nível de 2º. grau, a participação de sua disciplina nessa formação, o grau de conhecimento do candidato sobre a proposta curricular da SE para sua disciplina, o domínio de conhecimento e o seu grau de envolvimento com a escola pública.

Os professores admitidos no CEFAM desenvolverão o conteúdo específico de sua disciplina e darão aula de reforço aos alunos (em um período diverso das aulas regulares) que apresentarem aproveitamento insuficiente. Além disso, deverão trabalhar para o aperfeiçoamento da proposta do CEFAM, através do desenvolvimento de projetos e da participação em atividades destinadas a sua própria reciclagem e treinamento,

quando naquelas dirigidas a docentes da HEM de escolas da rede estadual (Decreto 29.051/89, art. 5).

Cada CEFAM conta ainda com um Coordenador Pedagógico que compõe, junto com o diretor da unidade escolar, a Coordenação Geral do CEFAM na escola.

Ao Coordenador Pedagógico cabe:

- coordenar e integrar as atividades do CEFAM, visando os objetivos do projeto. Esta tarefa será realizada através do acompanhamento e organização das atividades de planejamento e de desenvolvimento curricular, da supervisão dos trabalhos executados pelos professores, pela prestação de assistência técnica aos docentes, pela procura em assegurar condições para que os alunos tenham um bom aproveitamento.
- permitir o fluxo de informações entre as várias instâncias do sistema de supervisão escolar.
- “decidir”, conjuntamente com o diretor, as questões técnico- administrativas” (Decreto 29.501, de 5/jan/1989).

De acordo com os dados disponíveis, os CEFAMs tem realmente contado com o trabalho do coordenador pedagógico.

Além desses cuidados com relação à seleção e aprimoramento de pessoal, também a indicação das escolas a serem transformadas em CEFAM obedece a critérios julgados importantes, como a ociosidade no período diurno e a facilidade de acesso (“escolas situadas em corredores de trânsito, avenidas centrais próximas a estação rodoviária e/ou metrô”) de forma a poder receber alunos de cidades próximas no interior e de outros bairros, nas grandes cidades (Instrução anexa à Resolução SE 279/88).

Em fevereiro de 1988, são criados 18 CEFAMs, sendo um em cada Divisão Regional de Ensino e um em Registro (Resolução SE 14/88) e, em agosto, o número de CEFAMs é aumentado para 25.

No ano de 1989 são 46 CEFAMs: 20 na Grande São Paulo e 26 no Interior. O de CEFAMs em funcionamento nos dois primeiros anos (1988/89) está apresentado no Quadro XXXVII.

Quadro XXXVII  
Número de CEFAMSe de Matrículas Inicial  
Estado de São Paulo- 1988-89

Ano	CEFAMs	nº. Centros	nº. Classes	Matricula Inicial (1)
1988/ 1989	Estado de SP	46	224	6.733
	Grande São Paulo	20	94	2.845
	Interior	26	130	3.888

Fonte: SE/SENP

(1) Faltam dados de uma escola da Grande São Paulo e uma do Interior

### Capítulo III

#### Recursos Humanos

A Secretaria de Educação, para executar a sua função essencial de oferecer ensino básico a dois terços da população escolar do Estado de São Paulo, conta com força de trabalho de aproximadamente duzentos e sessenta e sete mil profissionais. É a maior Secretaria de Estado, vindo em segundo a Secretaria de Segurança com cerca de cem mil e em terceiro a da Saúde com trinta e seis mil. O objetivo deste capítulo é apresentar o perfil desse profissional, a composição do quadro do magistério, os tipos de afastamento, a situação funcional dos docentes, assim como analisar o Estatuto do Magistério e as diversas formas de capacitação de pessoal.

#### 1- Diagnóstico e Perfil dos Recursos Humanos

Os profissionais de que trabalham na Secretaria da Educação constituem dois quadros: Quadro de Magistério- QM, composto por professores e especialistas de educação, e Quadro da Secretaria da Educação- QSE, composto por técnicos e administradores.

O quadro do magistério é composto por dois subquadros: Cargos Públicos (SQC) de provimento em comissão e de provimento efetivo, através de concurso público de provas e títulos; e funções- atividades (SQF-OFA), admitidos em caráter temporário. É constitutivo, ainda, por série de classes de docentes e classes de especialistas de educação, conforme determina a Lei 5.692/71e a Lei Complementar 444/85.

A série de classes de docentes, ocupantes de cargo e de função atividade, é:

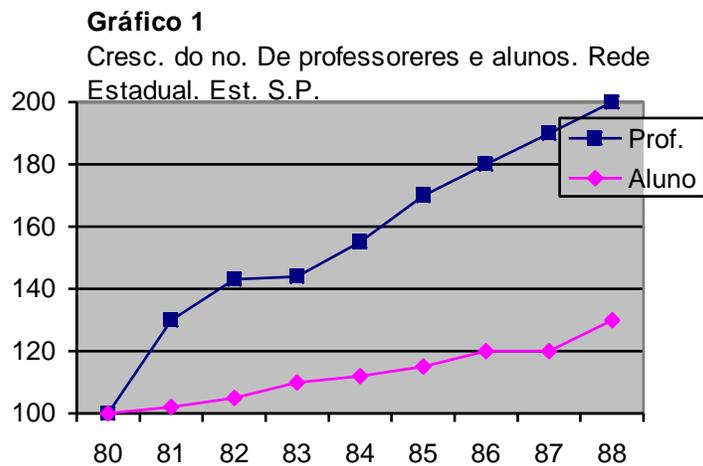
- a) Professor I - que atua nas quatro primeiras séries do 1º. grau e na Pré- Escola, com habilitação específica (Magistério) de ensino médio;
- b) Professor II - que atua de 5ª. a 8ª. séries, no 1º. grau, com licenciatura curta. No Estado de São Paulo não há provimento de cargo para este professor, a partir da Lei Complementar 444/85 (Estatuto do Magistério);
- c) Professor III – que atua no ensino fundamental (5ª. a 8ª. séries), no ensino médio e em classes de educação especial, com licenciatura específica de grau superior (licenciatura plena).

As classes especialistas de educação são: orientador educacional, coordenador pedagógico, assistente de diretor de escola, diretor de escola, supervisor de ensino e delegado de ensino. Todas essas classes são providas de por concurso público, à exceção do delegado de ensino e assistente de diretor de escola, que são providos em comissão.

Em 1980, atuavam na rede estadual 99.098 professores, em 1988, 204.600: um índice de crescimento de 101%.

Nos anos 80, os professores da rede estadual dos níveis fundamental e médio dobraram em número, enquanto as matrículas cresceram em 28% e as novas classes 34% (Gráfico 1 e 2).

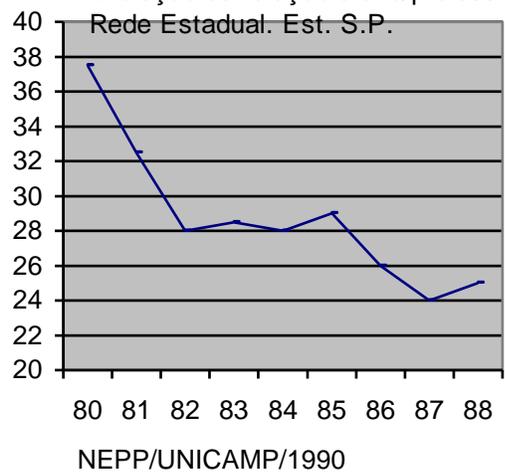
E aí evidencia-se que a relação professor- aluno e a quantidade de classes por professor caem (Quadro I). Como causas dessa alteração apontam-se o concurso público, realizado em 1980, que efetivou um contingente grande de professores com 20 aulas semanais, o Estatuto do Magistério (LC 444/85) que implantou novas e maiores jornadas em 1986, além daquele contingente (15%) que se afasta do local de trabalho. Dessa forma, não é apenas o aumento de matrícula que levou às novas contratações de professores, aumentando o conjunto de professores nesse período.



NEPP/UNICAMP/1990

**Gráfico 2**

Evolução da relação aluno/professor



Quadro I  
Evolução do número de Professores, Alunos e Classes da Rede Estadual  
Estado de São Paulo- 1980-1988

Ano	Professores (1)		Alunos (1)		Classes (2)		Relação Prof.	
	N.º	Índice	N.º	Índice	N.º	Índice	Classe	Aluno
1980	99.098	100	3.889.974	100	120.956	100	1,22	39,2
1981	128.131	129	3.983.457	102	126.112	104	0,98	31,0
1982	143.586	144	4.115.034	106	132.355	109	0,92	28,7
1983	145.632	146	4.228.653	109	137.107	113	0,94	29,0
1984	153.352	155	4.405.261	113	144.478	119	0,94	28,7
1985	156.342	157	4.525.879	116	148.817	123	0,95	28,9
1986	179.659	181	4.651.049	120	153.424	126	0,85	25,9
1987	191.852	193	4.650.241	120	153.023	131	0,82	24,3
1988	199.484	201	4.964.588	128	163.162	134	0,82	24,9

Fontes: SEE/ATPCE/CIE

(1) Não inclui pré- escola e supletivo

Mês de referência não identificável

(2) Cada escola unidocente foi contada como uma classe

Como será o perfil desse profissional que educa quase 90% das crianças e jovens do estado de São Paulo?

Com relação à idade, 84% dos professores I têm mais de 36 anos e menos de 55 anos. A grande concentração nessa faixa justifica-se pelo fato de não haver concurso público há vários anos.

Quadro II  
 Número de Professores da Rede, Segundo a Idade  
 Estado de São Paulo- 1988

Idade/ Classe	Professor I				Professor II				Professor III				Total			
	Efetivo		Servidor		Efetivo		Servidor		Efetivo		Servidor		Efetivo		Servidor	
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
Até 25	24	0,1	15.828	37,5	-	-	5.463	44,0	877	2,2	6.976	16,3	901	1,0	28.267	29,0
26-45	5.732	12,4	15.269	36,2	-	-	4.963	40,0	10.564	26,0	21.733	50,7	16.286	18,7	41.965	43,0
36-45	27.107	58,7	8.574	20,3	-	-	1.379	11,1	21.433	52,8	10.062	23,5	48.540	55,8	20.015	20,5
46-55	11.749	25,5	2.076	4,9	134	62,0	452	3,6	6.604	16,3	3.203	7,51	18.487	21,2	5.731	5,9
56-55	1.495	3,2	427	1,0	72	33,4	140	1,1	1.014	2,5	810	1,9	2.581	3,0	1.377	1,4
66-75	62	0,1	25	0,1	10	4,6	20	0,2	93	0,2	67	0,1	165	0,3	112	0,2
Total	46.169	100	42.199	100	216	100	12.417	100	40.585	100	42.851	100	86.970	100	97.467	100

Fonte: SE/DRHU  
 Mês de referência

O professor III efetivo está concentrado na faixa etária 26- 45 anos (78%); o último concurso realizado foi em 1987. Os servidores (DFA), também estão concentrados na mesma faixa etária (Quadro II).

A questão da baixa a concentração de professores com mais de 55 anos é devido à aposentadoria especial, 25 anos para mulheres e 30 anos para homens.

O professor II, efetivo, além de unicamente pequeno está na faixa superior à 46 anos, porque no Estado de São Paulo foi extinta a categoria com licenciatura curta. O número alto de OFAs de baixa idade justifica-se porque o estudante universitário ou não habilitado é contratado para ministrar aulas como Professor II.

Quadro III  
 Número de Professores da Rede Estadual, Segundo o Sexo  
 Estado de São Paulo- 1980-1988

Ano	Efetivo				Servidor				Total			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
P I	1.484	3,2%	44.605	96,8%	1.133	2,7%	41.066	97,3%	2.617	3,0%	85.671	97,0%
P II	149	69,0%	67	31,0%	4.187	33,6%	8.239	66,4%	4.327	34,3%	8.306	66,7%
P III	8.796	21,7%	31.789	78,3%	10.247	23,9%	32.604	76,1%	19.043	22,8%	64.393	77,2%
Total	10.429	12,0%	76.461	88,0%	15.558	16,0%	81.909	84,0%	25.987	14,1%	158.370	85,9%

Fonte: SE/DRHU

Mês de referência: dez/88

Quanto ao sexo desses profissionais, a análise dos dados permite constatar a sexualização do magistério como profissão feminina: 85% dos professores estaduais são mulheres (Quadro III). E, quase 98% dos professores de 1<sup>a.</sup> a 4<sup>a.</sup> série do ensino fundamental são do sexo feminino. A partir desses dados, pode-se aferir que os baixos salários têm contribuído para excluir do magistério aqueles profissionais do sexo masculino, que têm responsabilidade do sustento da família, ficando todas as mulheres, uma a vez que elas não constituem a fonte principal de rendimento na família.

Do total de professores que atuavam na rede em 1988, 62% possuíam formação universitária (licenciatura plena), conforme Quadro IV.

Com relação aos professores de 1<sup>a.</sup> a 4<sup>a.</sup> série do 1<sup>o.</sup> grau- professor I- cuja exigência e apenas o 2<sup>o.</sup> grau, com habilitação para o magistério, para o ingresso na carreira, na realidade em 1988, havia 34% que já tinha feito curso superior, com licenciatura plena. Analisando-se os efetivos verifica-se que mais da metade (56,5%) tem curso em universidades estaduais.

Apesar dos dados não discriminarem os níveis de professores (I, II, III) é possível detectar a existência de professores leigos durante os anos de 1908, 1982, 1986 e 1987. Como os dados indicam apenas o curso concluído, não é possível detectar se aquele que tem formação de 2<sup>o.</sup> grau está cursando ou não e portanto, apesar de leigo (não habilitado) a intensidade da gravidade do problema é diferente. Em 1980 e 1982, nas regiões da Grande São Paulo, Litoral, Campinas, Ribeirão Preto, Bauru e Marília aparece professor que embora não tenha o 2<sup>o.</sup> grau, ministra aulas neste grau de ensino. E nesses anos todos encontramos professores sem o segundo grau dando aulas de 5<sup>a.</sup> a 8<sup>a.</sup> série. Tal fato é inexplicável no estado de São Paulo, mesmo sendo um número residual. Por outro lado, o número de professores com habilitação em 3<sup>o.</sup> grau, trabalhando de 1<sup>a.</sup> a 4<sup>a.</sup> série é significativo. Em 1980 era 46%, em 1988 são mais de 56%. Na pré- escola era 56% em 1980, e em 1988, 39%.

Desta forma, ainda não é possível pensar na habilitação de professores de 1<sup>a.</sup> a 4<sup>a.</sup> série a nível de 3<sup>o.</sup> grau, como se tem discutido mais recentemente.

Analisa-se agora a evolução do número de funcionários do Quadro do Magistério- QM- e do Quadro da Secretaria de Educação- OSE. A evolução numérica do QSE- Quadro da Secretaria da Educação, convém ressaltar, não contempla o pessoal do apoio administrativo (escriturário, servente e inspetor de alunos) que passa a ser recrutado e contratado através

de convênios com prefeituras municipais e Associação de Pais e Mestres a partir de agosto de 1987 (Decreto 27.265, institui o Programa de Municipalização e Descentralização de pessoal de apoio administrativo das Escolas da rede pública estadual – PROMDEPAR). Foram contratados 13.004 novos funcionários: 7.635 pelas prefeituras (331 convênios) e 5.369 pelas APMs (1.237 convênios).

Quadro V  
Número de Funcionários - Ativos  
Estado de São Paulo- 1980-1988

Série de Classes	1987 (1)			1988 (2)		
	Efetivo	OFA	Total	Efetivo	OFA	Total
Professor I	50.512	36.056	86.568	47.424	57.503	104.927
Professor II	356	7.830	8.186	278	12.953	13.231
Professor III	43.934	34.352	78.286	41.746	44.803	86.549
Orientador Educacional	26	0	26	23	0	23
Coordenador Pedagógico	256	0	256	212	0	212
Assist. de Diretor de Escola	5.188	0	5.188	5.321	1	5.322
Diretor de Escola	4.090	0	4.090	4.434	0	4.434
Supervisor de Ensino	1.343	0	1.343	1.436	0	1.436
Delegado de Ensino	83	0	83	129	0	129
<b>Total Q.M.</b>	<b>105.788</b>	<b>78.238</b>	<b>184.026</b>	<b>101.003</b>	<b>115.260</b>	<b>216.263</b>
Escriturário I	10.106	2.785	12.891	8.593	2.393	10.986
Inspetor de Alunos	862	8.458	9.320	803	8.331	9.134
Servente	3.550	13.506	17.056	3.246	13.831	17.077
Secretário de Escola I, II, III	2.644	1.756	4.400	3.604	806	4.410
Estagiários	0	7.853	7.853	0	6.392	6.392
Outros	3.084	1.773	4.857	2.245	1.252	3.497
<b>Total QSE (2)</b>	<b>20.246</b>	<b>36.131</b>	<b>43.667</b>	<b>18.491</b>	<b>33.005</b>	<b>51.496</b>
<b>Total Geral</b>	<b>126.034</b>	<b>114.369</b>	<b>240.403</b>	<b>119.494</b>	<b>148.265</b>	<b>267.759</b>

Fonte: SEE

(1) O mês utilizado é agosto nos 2 anos

(2) Estão excluídos PROMDEPAR e contratações das prefeituras municipais

A quantidade de funcionários ((escriturários, serventes e inspetores de alunos) contratados diretamente pela Secretaria diminui de 39.267, em 1987, para 37.197, em 1988. Mas, somando-se as contratações, via convênios, o conjunto desses funcionários cresceu 12,8%. Apesar do total de secretários ter alteração só em dez contratações, houve uma mudança de situação funcional; em outubro de 1987, foram efetivados 1.928 secretários que haviam feito o concurso público.

Na análise da evolução do Q.M., percebe-se que o número de professores efetivos, no período de 1987 a agosto de 1988, conforme quadro VI, sobre uma queda total de 5,6% que pode ser atribuída às aposentadorias e/ou exoneração e/ou afastamento sem

vencimentos. Não houve, no período, ingresso por concurso público. O número de professores I caiu 6,1% e do professor III, 4,9%.

Entretanto quando analisamos a evolução numérica dos ocupantes de Função- Atividade (OFA), admitidos em caráter temporário, o crescimento é excessivamente maior (47,3%). Neste período foram admitidos 37.021 professores. O professor I teve crescimento de 21.447 novos docentes (59,4%) e o professor III 30,4%.

É importante ressaltar que a Jornada Única de trabalho docente e discente teve para o Ciclo Básico de alfabetização foi implantada no mês de fevereiro de 1988, o que pode ser um indicador do crescimento dos professores I.

Por outro lado, a admissão do estudante de curso superior para ministrar aulas no 1º. e 2º. graus, é feita na condição de PII. Observando-se o número de Professores II em agosto/87 e agosto/88, nota-se que o crescimento foi de 65,4%.

Em números absolutos, os professores da rede pública estadual paulista passavam de 173.040 para 204.707, em apenas um ano; são 31.667 novos profissionais, ou seja, 18,3% de crescimento, é possível que as causas sejam o aumento de vagas, criação de novas escolas, novos projetos pedagógicos que exigem a saída do professor efetivo de sua sala de aula para desenvolvê-los, tais como os Centros Específicos de Formação e atualização do Magistério- CEFAMs, Centros de Estudos de Línguas- CELs, Monitorias, Oficinas Pedagógicas, Centros de Ensino Supletivos- CEEs, Composição de equipes técnicas nos órgãos centrais, etc.

De 1987 a 1988, há um decréscimo de professores efetivos, refletindo a falta de concurso públicos para o provimento de cargos. Menos da metade dos professores da rede estadual é efetiva, isto é, passou pelo concurso de provas e títulos. Há cinco anos não se faz concurso para professor I e o último, de P III, é de 1986. A outra metade (56,3%) foi contratada para lecionar na escola pública com base na titulação e no tempo de serviço. Não havendo concurso o Estatuto do Magistério pressupõe a seleção apenas através da titulação e do tempo de serviço, não incluindo prova de conhecimentos específicos e pedagógicos. Portanto, não qualquer possibilidade de avaliação da qualidade profissional de quase 120 mil professores que atuam no ensino fundamental e médio.

Quadro VI  
Número de Professores por situação funcional  
Estado de São Paulo- 1987-1988

Professor	Agosto/87				Agosto/88			
	Efetivo		OFA		Efetivo		OFA	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
I	50.512	58,3	36.056	41,6	47.424	45,1	57.503	54,8
II	356	0,4	7.830	95,6	278	0,2	12.953	97,8
III	43.934	56,1	34.352	43,8	41.746	48,2	44.803	51,7
	<b>94.802</b>	<b>54,7</b>	<b>78.238</b>	<b>45,2</b>	<b>89.448</b>	<b>43,6</b>	<b>115.259</b>	<b>56,3</b>

Fontes: SEE

OFA: ocupante função –atividade (temporário)

O Estatuto do Magistério (LC 444/85, de 27/12/85) resultado do processo de discussão, iniciado em, e negociado com as entidades do magistério paulista- APASE, APEDESP, CPP e UDEMO- propôs a redução da jornada de trabalho em sala de aula e conseqüente aumento das horas- atividade da preparação das aulas, que foi regulamentado pelo Decreto nº. 24.632, de 10/01/1986, da seguinte forma:

- I- Jornada Integral de Trabalho Docente: 40 (quarenta) horas, sendo 32 (trinta e duas) horas- aula e 8 (oito) horas- atividade;
- II- Jornada Completa de Trabalho Docente: 30 (trinta) horas, sendo 24 (vinte e quatro) horas- aula e 6 (seis) horas- atividade;
- III- Jornada Parcial de Trabalho Docente: 20 (vinte) horas, sendo 16 (dezesesseis) horas- aula e 4 (quatro) horas- atividade.

Anteriormente, cada jornada fazia jus a 10% de horas- atividade, portanto a jornada na sala de aula era maior.

O docente pode optar, anualmente, a partir da LC 44/85, por jornada de maior ou menor duração. E não há distinção entre a jornada do Professor I e do Professor III; anteriormente, o professor de 1ª. a 4ª. série trabalhava 20 horas- relógio semanais, enquanto o professor III trabalhava por hora- aula. Portanto, o professor I não tem mais vínculo à sua jornada e a do aluno, à exceção do professor que atua no Ciclo Básico de alfabetização com Jornada Única.

Com implantação da jornada única, em fevereiro de 1988, o número de professores efetivos inclusos em jornada integral cresceu, passou a ser de 65% dos efetivos, embora o professor possa estar em jornada parcial e trabalhar em jornada única, sendo a diferença das aulas de carga suplementar (Quadro VII).

Quadro VII  
Evolução dos Professores Efetivos por Jornada  
Estado de São Paulo- 1987-1988

Professor	Jornada	1987		1988 (1)	
		N.º	%	N.º	%
I	Integral	21.666	42,9	30.821	65
	Completo	2	-	-	-
	Parcial	28.844	57,1	16.603	35
	<b>Total</b>	<b>50.512</b>	<b>100</b>	<b>47.424</b>	<b>100</b>
II	Integral	140	39,3	114	41,1
	Completo	12	0,3	9	0,3
	Parcial	204	57,3	154	55,5
	<b>Total</b>	<b>356</b>	<b>100</b>	<b>277</b>	<b>100</b>
III	Integral	18.588	42,3	19.725	47,2
	Completo	6.862	15,6	7.001	16,7
	Parcial	18.484	42,07	15.019	36,0
	<b>Total</b>	<b>43.934</b>	<b>100</b>	<b>41.745</b>	<b>100</b>

Fontes: SEE

(1) Implantação jornada única

Mês de referência – agosto

OFA- Não é incluso em jornada

Na análise de professor III, incluso em jornada integral, também cresceu de 1987 para 1988. O professor I tem suas jornadas previstas pelo Estatuto do Magistério (LC 444/85) assim compostas:

#### Jornada Parcial de Trabalho Docente :

16 horas- aula com aluno, enquanto a este se reserva 20 horas de aula. Em consequência desta necessidade de horas- aula do aluno, a esse professor, titular da classe, atribui-se 04 horas- aula para complementação de horas da classe .

Se este professor não quiser a carga suplementar, admite-se outro professor para ministrar as 04 horas- aula de complementação de horas da classe. Se este professor não quiser a carga suplementar, admite-se outro professor para ministrar as 04 horas- aula de complementação.

#### Jornada Integral de Trabalho Docente:

Jornada Integral de Trabalho Docente é composta de 40 horas semanais de trabalho, incluindo 32 horas, distribuídas em duas classes e 08 horas- atividade a cargo de outro professor, a complementação das horas necessárias à cada classe. Entretanto, se o professor optar pelo exercício do total de horas de cada classe terá seguinte seguintes de carga horária:

- 16 horas- aula + 04 horas atividades correspondente à jornada na 1ª. classe + 03 horas –aula de carga suplementar e 01 hora e com a hora restante à título de convocação para serviço extraordinário. Como o limite de carga horária do professor é de 44 horas semanais na 2ª. classe a composição será a seguinte:
- 16 horas- aula + 04 horas atividades e convocação para serviço extraordinário para as 04 horas restantes.

#### Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico:

A Jornada Única discente e docente no Ciclo Básico é composta de 40 horas semanais de trabalho incluindo 26 horas- aula em uma só classe, 08 horas- atividades a serem cumpridas em local de livre escolha e 06 horas de trabalho pedagógico a serem desenvolvidos na Unidade Escolar e/ou local definido pela Secretaria da Educação (participação em reuniões, atualização e capacitação e capacitação profissional, etc.

Como esta jornada não está assim categorizada no Estatuto do Magistério, o professor I (Quadro VIII), continua sendo incluso em jornada parcial ou integral da seguinte forma:

#### Jornada Parcial:

uma classe;

26 horas- aula na sala de aula, sendo 16 de jornada e 10 de carga suplementar obrigatória;

6 horas- aula de trabalho pedagógico na escola, remuneradas como carga suplementar ;

8 horas- atividade em local livre, sendo 4 de carga suplementar.

#### Jornada Integral:

uma classe;

26 horas- aula na sala de aula;

6 horas- aula de trabalho pedagógico na escola;

8 horas- atividade em local livre.

Quadro VII  
Demonstrativo da Carga Semanal do Professor I

Jornada De Inclusão	Horas Semanais do Professor Titular da Classe para fins De Pagamento			Horas Semanais do Aluno com o Titular da Classe	Horas Semanais do Aluno com o Outro Professor
	Hs. Jornada (Hs. Aula + Horas Ativ.)	Hs. C. Supl.	Hs. Serv. Ext.		
Parcial	1) 16 + 4	-	-	16	4
	2) 16 + 4	4 (1 at)	-	20	-
		3 (1 at)	1	20	-
Integral ou	1 Classe 16 + 4	-	4	20	-
	2 Classes 16 + 4	3 (1 at)	1	20	-
Jornada Única		-	-	16	4
	26 + 8 + 6 HTP	-	-	26	-

Hs. C. Supl. - Horas de carga suplementar

Hs. Serv. Ext. - Horas de Serviço Extraordinário

HTP- Horas de Trabalho Pedagógico

J.U. - Jornada Única

Considerando que os professores não habilitados (estudantes de curso superior) cresceram 65% em apenas um ano e que são eles que substituem os professores afastados da sala de aula, faz-se necessário uma análise mais detalhada da questão dos afastamentos. Inicialmente, apresenta-se a conceituação e a seguir as modalidades de afastamento:

**Afastamento:** consiste em fazer com que o funcionário passe a exercer atividades em unidade diferente de seu órgão de classificação, atendendo, todavia, a interesse da administração, e dependendo de decisão superior.

**Convocação** é uma modalidade de afastamento, efetuada por tempo determinado, através de Portaria:

- a) da CEI ou COGSP (até 120 dias);
- b) do chefe de gabinete.

**Designação:** outra modalidade de afastamento, para composição da Equipe Técnica, Grupo Técnico e Assistência Técnica, existentes nos Órgãos Centrais, DREs/DEs, obedecidos os módulos estabelecidos pela legislação vigente e por prazo indeterminado.

Os afastamentos têm origens diversas, que abarcam desde proteção á direitos a cidadania (candidaturas e mandatos eletivos) e do trabalhador (participação em diretoria de sindicatos)

até o atendimento de necessidades burocráticas. Algumas dessas situações vão a seguir resumidas:

- os órgãos da Secretaria de Educação, definidos no Decreto nº. 7510/76, não possuem quadro próprio de técnicos especializados. Para desenvolvimento das atividades técnico- burocráticas leva-se em conta que deve haver inter-relacionamento entre o pedagógico e o administrativo, assim a experiência docente constitui-se em pré-requisito para o desempenho dessas atividades. Por outro lado o pessoal operacional-escriturários é alocado preferencialmente na unidades escolares, ficando a reposição dessa mão- de- obra, nos órgãos centrais e regionais da pasta, dependência dos afastamento do professor, cujo cargo/função atividade permite substituição rápida, pois a contratação é feita por proposta da unidade escolar.

A alocação do professor readaptado nesses órgãos é prejudicada pela atual legislação que prevê o seu aproveitamento somente em unidades escolares e pela não aplicação do instituto da transposição em caráter espacial , constante na Lei Complementar nº. 180/78.

As modalidades de afastamento são as seguintes:

- o artigo 64 da LC 444/85 prevê afastamento , incisos I e IX, para:
  - I- prover cargo em comissão;
  - II- exercer atividades inerentes ou correlatas às de magistério;
  - III- exercer a docência em outras modalidades de ensino de 1º. e 2º. graus;
  - IV- exercer atividades em órgãos e entidades da união, de outros estados, de Municípios, em outras Secretarias de Estado de São Paulo, em autarquias e em outros Poderes Públicos; sendo 1 por município e um por estado;
  - V- exercer junto entidades conveniadas com a SE, atividades inerentes às do Magistério;
  - VI- freqüentar curso de pós –graduação, aperfeiçoamento, especialização, ou de atualização no país ou no exterior ;
  - VII- desenvolver atividades junto a Entidades de Classe do Magistério Oficial de 1º. e 2º. graus do Estado de São Paulo;
  - VIII- exercer atividades junto a Entidades de Classe do Magistério, no Sistema Carcerário do Estado de São Paulo;

- IX- exercer cargo ou substituir ocupante de cargo, quando este estiver afastado.
- o artigo 65 da LC444/85 prevê o afastamento do cônjuge de Prefeito Municipal, quando do Município do Estado São Paulo.
  - afastamento para participar de competição esportiva, no país ou no exterior- artigo 75 da Lei 10.261/68 e artigo 15, inciso III, da Lei 500/74.
  - afastamento para participar de congressos, certames, missão de estudo ou de interesse do serviço público: artigos 68 e 69 da Lei 10.261/68 e artigo 15 da Lei 500/74.
  - afastamento para a Academia da polícia Civil: artigo 20 da LC 207/79
  - afastamento para exercer mandato eletivo – artigo 96 da Constituição Estadual, redação dada pela Emenda Constitucional número 21.
  - afastamento para projetos especiais da Secretaria da Educação:
    - a) Profic- Resolução SE 159/88;
    - b) Vida - Resolução SE 55/86;
    - c) CCI- Resolução SE 62/87;
    - d) CEFAM- Resolução SE 14/88;
    - e) CEL- Resolução SE 271/87;
    - f) Oficinas Pedagógicas- Resolução SE 55/86;
    - g) Monitoria junto às DEs, e DREs/DEE- Resolução SE 200/83;
    - h) UFAC- Resolução SE 246/82;
    - i) CEES- Resolução SE 55/86;
    - j) Nucleação - Resolução SE 92/85.
  - Licença sem vencimentos:
    - a) para tratar de interesses particulares: artigo 202 da Lei 10.261/68.
    - b) para cônjuge de militar: artigo 205 da Lei 10.261/68.
- A análise do quadro de afastamento permite inferir que:

A quantidade de docentes especialistas de Educação afastados é, percentualmente, insignificante em relação ao total do Quadro do Magistério e do Quadro da Secretaria de educação (Quadro IX).

O retorno às salas de aula, recomendável e necessário em termos de desenvolvimento da atividade educacional e de e sua prioridade, face as atividades burocráticas, não apresenta grande impacto na folha de pagamento e deve estar acompanhada de reciclagem à metodologia e aspectos dos projetos pedagógicos implantados recentemente.

Inclusive, parte dos afastamentos é necessária para sustentação do trabalho docente, como monitorias e a coordenação de projetos, por exemplo, Ciclo Básico em Jornada Única. Mas há outros afastamentos que precisam ser melhor analisados e verificada a sua conveniência ou não, como os convênios. Quanto àqueles com entidades como a APAE, é insignificante, tanto mais se considerarmos a especialização desses docentes e o fato de não haver na rede estadual quantidade de classes especiais para absorção desse profissional. Também deve merecer estudo os afastamentos para outras Secretarias, como: Esporte e turismo, Cultura, Ciência e Tecnologia, Governo, etc., que acabam por absorver o pessoal docente , às vezes por não possuírem quadro próprio. A Secretaria de Esportes e Turismo, tem o seu quadro de Técnicos Desportivos calcado nos afastamentos de professores de Educação Física salarialmente melhor situados que os ocupantes de cargos ou função- atividade de Técnico Desportivo (Quadro IX).

Quadro IX  
Afastamento do Quadro do Magistério

Órgãos de Prestação de Serviços	Quantidade	% Sobre QT. Total	% Sobre Q.M.	% S/Total da Secret.
<b>SECRETARIA DA EDUCAÇÃO</b>				
Junto aos Órgãos Centrais	318	2,845	0,145	0,121
Junto as D.R.E.s	216	1,933	0,098	0,082
Junto as D.E.s	419	3,749	0,091	0,160
Junto a C.C.I.	30	0,268	0,014	0,011
Junto a Coordenação dos Projetos	212	1,897	0,096	0,081
Docência	729	6,523	0,332	0,278
Monitores (DREs e DEs)	6.014	53,812	2,735	0,292
Convênios	1.110	9,932	0,505	0,423
Associação de Classe	42	0,376	0,019	0,016
<b>Sub- total</b>	<b>9.090</b>	<b>81,335</b>	<b>4,134</b>	<b>3,464</b>
Outras Secretarias	459	4,107	0,209	0,175
Outros Estados	84	0,752	0,038	0,032
Municípios de São Paulo	687	6,147	0,312	0,262
Cônjuges de Prefeito	53	0,474	0,024	0,020
<b>COORD. SISTEMA PENITENCIÁRIO</b> (Docência- Sistema Carcerário)	35	0,313	0,016	0,013
<b>PODER LEGISLATIVO</b>				
Federal	19	0,170	0,009	0,007
Estadual	56	0,501	0,025	0,021
Municipal	25	0,224	0,011	0,010
- Poder Judiciário (Estadual)	5	0,045	0,002	0,002
<b>AUTARQUIAS</b>				
Federais	4	0,036	0,002	0,002
Estaduais	70	0,626	0,032	0,027
-Tribunal de Contas	3	0,027	0,01	0,001
-Tribunal Regional Eleitoral	1	0,009	0,000	0,000
-Tribunal Regional do Trabalho	5	0,045	0,002	0,002
<b>FREQÜÊNCIA A CURSOS</b>				
Universidades	351	3,141	0,160	0,134
Formação Técnica	57	0,510	0,026	0,022
<b>PREPARAÇÃO DE TESE</b>				
Mestrado	148	1,342	0,067	0,056
Doutorado	24	0,215	0,011	0,009
<b>Sub- total</b>	<b>2.086</b>	<b>18,665</b>	<b>0,949</b>	<b>0,795</b>
<b>Total</b>	<b>11.176</b>	<b>100,000</b>	<b>5,083</b>	<b>4,259</b>

Fonte: SEE/DRHU

Obs: Não consta o afastamento do professor, que é nomeado em comissão, como assistente de Diretor de Escola. O Estatuto do Magistério estabelece, como requisito para esse cargo, a experiência em no Magistério e o provimento em comissão. Em nov./89 encontravam-se em exercício 3.749 Assistentes de Diretor de Escola.

Dada a baixa incidência de afastamentos no quadro geral do magistério, é possível afirmar que não reside aí a causa imediata do crescimento do número de professores não habilitados ministrando aulas na rede estadual, como havia sido sugerido inicialmente. Faz-se necessário um estudo mais aprofundado das causas deste crescimento nos dois últimos anos (1987-1988).

### 3. Capacitação dos Recursos Humanos

A capacitação dos recursos humanos no magistério estadual têm-se dado, na década através de projetos e ações desarticulados, independente de um programa sistemático e amplo de modo a racionalizar esforços para atingir objetivos definidos a curto, médio e longo prazo.

Não há um programa de capacitação de recursos humanos, na área de educação, que articule a proposta pedagógica de melhoria da qualidade de ensino, como um todo, ao programa de aprimoramento do desempenho profissional do magistério. O que se observa são intervenções pontuais e episódicas.

Essa capacitação, desenvolvidas nestes últimos anos, tem-se por: (1) “treinamento” (orientação técnica) de agentes multiplicadores e implementadores de programas educacionais (monitorias); (2) cursos diretos para o magistério (convênios com universidade, contratos com instituições particulares de ensino e descentralizados DREs e DEs; (3) cursos à distância (utilização multi- meios). De forma geral privilegiou-se o “curso”, que busca atender a demandas particulares, tais como: reforma curricular, Ciclo Básico, CEFAMs).

É certo que a concepção de organização de trabalho na escola não comporta espaço institucional para o processo de capacitação do magistério a nível local. Só recentemente uma parte do magistério conquistou este espaço com a Jornada Única.

Também não há definição dos agentes de capacitação, sua ação e localização na estrutura da Secretaria de Estado da Educação.

A caracterização das necessidades de um programa de aprimoramento do desempenho profissional do magistério deveria passa pela escola, sua organização e estrutura não é o que se observa várias tentativas de estabelecer um programa de capacitação.

Embora a valorização do quadro do magistério da rede estadual de ensino, com base nos princípios de democratização da relações de trabalho e na prioridade do profissional que está na escola e na sala de aula, esteja presente nos textos que indicam a política de

recursos humanos da Secretaria Estadual de Educação nas várias gestões do Montoro e Quércia, nenhum programa de aprimoramento mais consistente foi implantado (Documento preliminar para orientação nas atividades da Secretaria Estadual de Educação de junho/87).

A seguir, são apresentadas as diferentes modalidades de capacitação de pessoal implantados nos anos 80.

a) Monitoria

A monitoria como canal de comunicação da CENP- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas- com outros órgãos centrais e com a rede escolar e mecanismo de influência da produção e prática docente, tem sua origem na implantação dos Guias Curriculares das Matérias do Núcleo Comum para o Ensino de 1º. grau”, em 1976 (Avaliação do sistema de Monitoria da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo, CENP, 1985). Portanto, a monitoria foi proposta “com o objetivo de dar apoio pedagógico à ação supervisora na implementação do currículo... (e) eixo de orientação ou apoio pedagógico da CENP às unidades escolares” (CENP, 85).

As três primeiras monitorias foram os professores III de: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, que tiveram implementados seus currículos primeiramente.

1. A monitoria de Língua Portuguesa teve início em 1977 e 1978, com o objetivo implementação de materiais subsidiários ao guia curricular: MSI- Projetos Materiais Instrucionais – e MEAS- Materiais de Ensino e Aprendizagem. Os professores I e III foram “treinados” com a finalidade de divulgação na escola e, se possível, análise a aplicação na sala de aula.

Na realidade não eram monitores e sim “professores divulgadores”: o professor só se afastava da sala de aula para receber o treinamento e participar de reuniões e de divulgação. Em 1979 foram treinados para divulgar “novos materiais de ensino-aprendizagem: conjunto didático sobre “alfabetização”, Programa “Escrever Certo” e “Concordância Verbal” (CENP, 85).

Em 1980, o projeto de treinamento para a seleção de monitores foi suspenso pelo novo secretário- Luiz Ferreira Martins- que é retomado em 1981 com o projeto de “capacitação de recursos humanos- treinamento em serviço para professores de 1ª. e 2ª. série em Língua Portuguesa” e a partir deste projeto, ampliou-se o esquema de monitoria para todas as escolas da rede que contassem com o Coordenador Pedagógico. Foi o primeiro ano em que os professores- monitores se afastaram da sala de aula para exercer

integralmente suas funções. Entretanto, só seis Divisões Regionais de Ensino adotaram o sistema monitoria (DRE Cap- 2, DRE- Leste, DRE- Oeste, DRE- Sorocaba, DRE- Bauru e DRE- São José do Rio Preto).

A proposta de articulação da monitoria com a coordenação pedagógica foi desativada no mesmo ano. E a expansão da monitoria foi feita em 1982 sem esta vinculação.

Com a gestão Paulo de Tarso Santos, em 1983, a monitoria “ganha nova dimensão”, deixa de ter caráter de divulgação, análise e implementação de materiais subsidiários das guias curriculares e passa a ter como objetivo principal a “ reestruturação da escola de 1º. grau” (Ciclo Básico, integração escola de 8 anos e curso noturno).

O projeto de capacitação de recursos Humanos previu a existência de Cem Alfabetização e Língua Portuguesa. Esses monitores deveriam fornecer apoio técnico à ação supervisora no atendimento à organização da Escola de 1º. grau.

2. A monitoria de Matemática teve início em 1976, antes da Língua Portuguesa, com o objetivo de implantar o guia curricular de Matemática.

Em 1979, a Unicamp (Instituto de Matemática) e a CENP Unicamp estabelecem convênio para treinar 82 professores de matemática para “testar e divulgar” o Projeto de Geometria Experimental I 3ª. do 1º. grau) para as escolas que tivessem Coordenador Pedagógico. Em 1980, o Projeto Materiais Instrucionais (MIS) que subsidiaria o trabalho de Matemática com Álgebra e Geometria e previa o treinamento para divulgação, teve apenas uma primeira parte realizada porque o novo secretário suspendeu o treinamento.

Tal como na Língua Portuguesa, em 1981, os monitores afastam-se da sala de aula para exercer a monitoria, continuam o projeto de Geometria Experimental para 3ª. e 4ª. séries do 1º. grau, desenvolvem o projeto piloto materiais de Ensino e Aprendizagem (MEAS), o projeto pesquisa- avaliação em Matemática e em 1982, Atividades Matemáticas I (AM-I). Diferentemente da Língua Portuguesa, o monitor de matemática trabalha direto com o professor da classe, sem intermediação do Supervisor e do Coordenador Pedagógico. A monitoria, em 1983, como no componente curricular de Língua Portuguesa, toma nova dimensão, passando a atender a rede de ensino, “incluindo orientações sobre os projetos prioritários da Secretaria de Estado da Educação: ciclo básico, curso noturno e integração da Escola de 8 anos” (CENP, 85).

3. A monitoria de Ciências teve início junto com a Língua Portuguesa, em 1977. Os Cursos de capacitação dos “professores divulgadores” em Ciências realizaram-se até

1982, em conjunto com o CECISP- Centro de Treinamento para o professor de Ciências Exatas e Naturais de São Paulo. Nos anos de 1978 a 1980, os professores atuam da mesma forma que os outros: divulgando os subsídios de Ciências para a implantação do Guia Curricular, ainda na atividade de sala de aula, sendo afastados a partir de 1981.

Com o novo secretário, em 1983, a monitoria é ampliada e tem funções semelhantes aos outros componentes.

Em 1985, a Secretaria Estadual de Educação faz uma “Avaliação do Sistema de Monitoria na rede oficial de Ensino do Estado de São Paulo” com o objetivo de especificar a função da monitoria, analisar a monitoria em cada um dos componentes curriculares e identificar as mudanças ocorridas no ambiente escolar (CENP, 85). A avaliação concluiu pela necessidade de criação de mecanismos legais (a existência de Monitoria não é prevista na estrutura da Secretaria Estadual de Educação), administrativos e financeiros que apoiam o desempenho dessas funções.

O monitor- professor III, efetivo num componente curricular de 1º. grau e afastado da Delegacia de Ensino, foi capacitado pela CENP e desenvolveu junto aos professores de sua Delegacia atividades de “testagem e divulgação de materiais de ensino-aprendizagem, de orientação sobre projetos prioritários da SE/ reorganização de escola de 1º. grau, discussão e análise das propostas curriculares” (CENP/1989).

A CENP, em 1989, apresenta uma avaliação da Monitoria, que foi desenvolvida todos estes anos, e conclui que houve uma eficácia relativa. Os problemas que “tem afetado de modo significativo o desempenho dessa estratégia são:

- insuficiência de explicação da função do monitor e a sua articulação com a supervisão da DE;
- ausência de um programa mais sistemático para a capacitação de recursos humanos;
- falta de espaços institucionais na Escola para que os supervisores e monitores desenvolvam as ações de implementação curricular;
- rotatividade no exercício de monitoria com sérios prejuízos da capacitação desses recursos humanos pela CENP;
- condições administrativas insatisfatórias para o exercício da função (recursos financeiros, materiais, definição de população- alvo, etc.). (CENP, 1989).

Assim, em agosto de 1989, o secretário Chopin Tavares de Lima, regulamenta as atividades de Monitoria junto às DREs e DEs, através da Resolução SE 168/89, que é revogada pelo novo Secretário Wagner Rossi.

A Resolução propunha a criação de Monitorias de 1º. grau, a nível de DE, e a de 2º. grau em nível de DRE, com professor especialista em cada componente curricular, que sob a coordenação das DREs e DEs exerciam a função de auxiliar na capacitação de recursos humanos no que se refere aos aspectos específicos de cada disciplina da grade curricular.

#### b) Oficinas Pedagógicas

A partir de 1987, a Secretaria de estado da educação elaborou o projeto das “Oficinas Pedagógicas”. Estas têm por princípios gerais: (1) “a formação profissional é um processo, uma conquista diária que exige estudo, disciplina e esforço incessante, sistemático, na busca de caminhos para a transformação de sua prática e de sua superação das dificuldades”, (2) o esforço não deve ser isolado de cada professor, pois “é necessário o trabalho coletivo que possibilite trocas de experiências, elaboração de projetos, etc., que “crie alternativas de que favorecem o enfrentamento de um dos grandes desafios que se coloca na qualidade de ensino”. As oficinas pedagógicas, instaladas na sede ou nas proximidades de cada Delegacia de Ensino, objetivam transformar as Divisões de Ensino e Delegacias de Ensino em pólos mediadores das ações pedagógicas e em espaço para a reflexão para da política educacional da Secretaria de Estado da Educação” (CENP, 87).

É na oficina que o professor buscará orientação pedagógica (serviço de aperfeiçoamento e atualização de educadores) e utilização de recursos e materiais pedagógicos (serviço de empréstimo, consulta e orientação técnica) que apoiem seu trabalho na sala de aula.

Entretanto, toda a documentação oficial da Secretaria de Estado da Educação dá excessiva ênfase ao acervo que constará em cada oficina (projeto oficinas pedagógicas/oficina pedagógica – catálogo de recursos áudio- visuais) e pouca orientação sobre organização de programas de aperfeiçoamento e atualização dos professores (Oficina Pedagógica- texto básico, 1989).

Embora o objetivo da criação de oficinas pedagógicas seja viabilizar a capacitação de recursos humanos pela Delegacia de Ensino não há avaliação do resultado deste trabalho realizado em 1988/89. A CENP, numa m proposta de capacitação elaborada em 1989, aponta dificuldade na execução dos objetivos da Oficina Pedagógica, por causa da ausência

de professores- monitores, especializados em cada área do conhecimento e pela falta de espaço institucional em cada EU.

A Secretaria de Estado da Educação tinha até dezembro de 1988, conforme Quadro X, 109 oficinas instaladas, das quais 60 já estavam funcionando.

**Quadro X**

Número de Oficinas Pedagógicas, Segundo as DREs  
Estado de São Paulo- 1988

DRE	Delegacia de Ensino	Capacidade de Atendimento	Situação atual
Cap-1	3ª. da Capital	53	A instalar
Cap-2	10ª. da Capital	200	A instalar
Cap-3	18ª. da Capital	35	Funcionando
Norte	1ª. de Guarulhos	-	Instalada
Leste	Moji da Cruzes	-	Funcionando
	Suzano		A instalar
Sul	1ª. de São Bernardo do Campo	40	Funcionando
	São Caetano do Sul	-	Instalada
Oeste	Carapicuíba	-	Instalada
Santos	Itanhaém	30	Funcionando
São José dos Campos	Cruzeiro	80	Instalada
	Jacareí	20	Funcionando
	São José dos Campos	-	Funcionando
Sorocaba	Apiáí	-	A instalar
	Itapetininga	40	Instalada
	Itu	40	A instalar
	São Roque	-	Instalada
Campinas	Pirassununga	-	A instalar
	Sumaré	100	Funcionando
Ribeirão Preto	São Carlos	-	Instalada
	São Joaquim da Barra	30	A instalar
Bauru	Bauru	-	Funcionando
	Jaú	130	Funcionamento provisório
	Lençóis Paulista	30	Instalada
	Lins	35	Instalada
São José do Rio Preto	Jales	40	Instalada
	Monte Aprazível	-	Funcionando
	Nova Granada	-	Funcionando
	Santa Fé do Sul	-	Funcionando
	São José do Rio Preto	-	Instalada
Marília	Assis	-	Instalada
	Garça	-	A instalar
	Marília	-	A instalar
	Ourinhos	40	Funcionando
	Paraguaçu Paulista	40	Instalada
	Santa Cruz do Rio Pardo	-	Instalada
	Tupã	-	A instalar
Total	37 Oficinas		

Fonte: CENP/SE

c) Projeto Ipê- Curso a Distância

A outra forma de capacitação de recursos humanos pela Secretaria de Estado da Educação é o “Projeto Ipê”, que tem por objetivo a atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação da rede estadual de ensino, à distância, por multimeios (televisão, rádio, textos impressos, telepostos, reuniões de grupo).

O Projeto Ipê vem sendo desenvolvido desde 1984. Em 1987 foram desenvolvidos dois cursos para o Ciclo Básico: “ Isto se aprende com o ciclo básico” e “Quem quiser que conte outra”, cujos relatórios apontam que os objetivos propostos foram alcançados de forma satisfatória.

“ Isto se aprende com o ciclo básico” foi desenvolvido em 883 telepostos (com 40 participantes cada) e o outro curso e “Quem quiser que conte outra”, funcionava em 721 telepostos (17.400 profissionais).

A estrutura dos cursos, que são organizados pelas Delegacias e orientados e coordenados pelos monitores é a seguinte: possuem 06 programas de TV de 30 minutos cada, estudos e debate de cada programa, texto escrito de apoio e avaliação.

Os cursos de 1988, tiveram público maior que os de 1987. “Ciclo Básico em Jornada Única foram 2.434 telepostos (61.193 participantes) e “Discutindo o Currículo de 1º. grau” 1.922 telepostos (38.537 participantes).

Inegavelmente, o público alvo é grande e os agentes envolvidos avaliam positivamente os resultados.

d) Cursos Face- a- Face

Os cursos que viabilizam a capacitação de recursos humanos na Secretaria de Estado da Educação são de dois tipos: face- a- face e Projeto Ipê. Os cursos face- a- face são desenvolvidos pela CENP-DRHU e FDE- Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

Desde 1977 a Secretaria de Estado da Educação vinha realizando um programa de capacitação de professores “com o objetivo de auxiliar o professor a superar as dificuldades encontradas em seu trabalho”. Após avaliação de que o afastamento de grande número de docentes para treinamento vinha interrompendo o Processo ensino- aprendizagem em sala de aula seria necessário capacitar a curto prazo, uma quantidade sempre crescente de professores e especialistas, principalmente, principalmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática; em 198 e 1981 a capacitação de recursos humanos passa a ser desenvolvida

por meio de cursos, em convênio com as universidades estaduais, no período de férias, fora do horário de aulas e através de do sistema de bolsas. Foram previstas também formas de realizações descentralizadas, de caráter contínuo, sob a responsabilidade da CENP (Parecer 25/80 e Deliberação CEE 01/81). Para 1980 estavam previstos 23 cursos de atualização de professores e especialistas e só foram realizados 11.

Assim, como a capacitação dos professores da Língua Portuguesa e Matemática são continuidade de projetos da década de 70, também tem continuidade em 1980 e 1981 o treinamento para o desenvolvimento do “Projeto de Geometria Experimental”, iniciado em 1979.

Os programas de capacitação já contemplam no ano de 1981, os cursos de capacitação à distância para os professores do ensino supletivo.

Os cursos atualmente desenvolvidos são:

- a) Cursos conveniados com as Universidades Públicas ou contratados com Instituições particulares de ensino e propostos e executados pelas DREs e DEs. Em 1988, a CENP realizou 173 cursos conveniados (6.920 participantes), 54 contratados (2.160) e 638 pelas DEs/DREs (26.720 participantes), quadro XI. Isto evidencia que ações descentralizadas têm maior impacto.
- b) Orientação técnica: foram realizadas em 1980 em número de 396 que atingiram 28.352 profissionais.

**Quadro XI**

Cursos Face-a-Face Realizados pela CENP-1988

Área	Descentralizados		Convênios		Contratos		Total	
	nº. Cursos	Partic.	nº. Cursos	Partic.	nº. Cursos	Partic.	nº. Cursos	Partic.
Educação	130	5.200	30	1.200	08	320	168	6.720
Ciclo Básico	155	6.200	-	-	-	-	155	6.200
Língua Portuguesa	70	2.800	26	1.040	06	240	102	4.080
Matemática	55	2.200	47	1.880	03	120	105	4.200
Ciências	35	1.400	30	1.200	06	140	71	2.840
Geografia	04	160	21	840	-	-	25	1.000
História	02	80	04	160	01	40	07	280
Educação Artística	45	1.800	05	200	07	-	57	2.280
Educação Física	21	840	02	80	09	280	32	1.280
LEM/Inglês	01	40	01	40	-	360	02	60
Física	02	80	02	80	01	-	05	200
Química	01	40	03	120	-	40	04	160
Biologia	03	120	02	80	05	200	10	400
Psicologia	01	40	-	-	-	-	01	40
Orient. Educacional	25	1.000	-	-	-	-	25	1.000
Educação Especial	30	1.800	-	-	04	160	34	1.960
Pré- Escola	30	1.800	-	-	-	-	30	1.800
Supletivo	21	840	-	-	-	-	21	840
UEAC	04	160	-	-	-	-	04	160
Rec. Didáticos	03	120	-	-	-	-	03	120
LEM/ Espanhol	-	-	-	-	-	160	04	160
<b>Total</b>	<b>638</b>	<b>26.720</b>	<b>173</b>	<b>6.920</b>	<b>50</b>	<b>2.060</b>	<b>865</b>	<b>35.800</b>

Fonte: SE/CENP

Toda a ação da CENP em 1988 para cursos face-a-face com o professor e/ou especialista em educação necessita ser revista pois não há programa sistemático de capacitação, nem acompanhamento de e avaliação. Tais cursos são movidos por interesses particularizados desta ou daquela instituição e pelo interesse pessoal do magistério nos cursos.

O DRHU realizou em, em 1987, cursos para supervisores de ensino- "Supervisão, Filosofia, Dimensão e Ação" e em 1988 os cursos "Dimensões do Educador Dirigente para diretores de escola que já estavam no exercício do seu cargo e "Educador Dirigente- Novos Desafios", para os novos diretores. Estes cursos foram realizados sem nenhuma integração com a CENP.

A FDE, em 1988, também realizava cursos, encontros, seminários e reuniões discutindo "proposições teóricas e experiências educacionais", que na maioria das vezes conflitavam com a política educacional da própria Secretaria de Estado da Educação.

e) Implementação das Propostas Curriculares da Secretaria da Educação

A reformulação curricular teve início em 1984, através de processo coletivo e participativo. Sua implementação, entretanto, pressupõe uma série de preparações e atualização de professores e especialistas.

Por ocasião das discussões das propostas curriculares (1987-1988), foram apontadas as necessidades de um amplo processo de capacitação, objetivando a reforma curricular. Na época diagnosticou-se que 1- há a falta de articulação e sistematização de um programa de capacitação; 2- a “população- alvo” dos cursos é aleatória e freqüentemente repetida e o grande número de professores que precisariam ser envolvidos ficam à margem; 3- não há acompanhamento e avaliação destes cursos; 4- não são levadas em conta as necessidades reais da escola; 5- não há no sistema de ensino espaço institucional formal de capacitação (à exceção da jornada única e do CEFAM), (CENP, 1989). Por isso, a CENP no ano de 1989, propôs um programa global de capacitação de recursos humanos na estrutura da Secretaria de Estado da Educação, que não foi implantado com a sucessiva mudança de secretários.

## CAPÍTULO IV

### **Estrutura Administrativa da Secretaria da Educação**

A atual estrutura administrativa da Secretaria da Educação é resultado da última grande reforma administrativa, ocorrida em 1976. O Decreto 7.510, de 29/02/1976, reorganizou a estrutura administrativa da Secretaria, visando adequá-la à concepção de ensino definida pela Lei 5.692, de 11/08/1971. Visava também a eliminação de estruturas organizacionais superpostas, remanescentes de administrações anteriores, e procurava dotar o Secretário de Educação de instrumentos ágeis, capazes de permitir a rápida tomada de decisões.

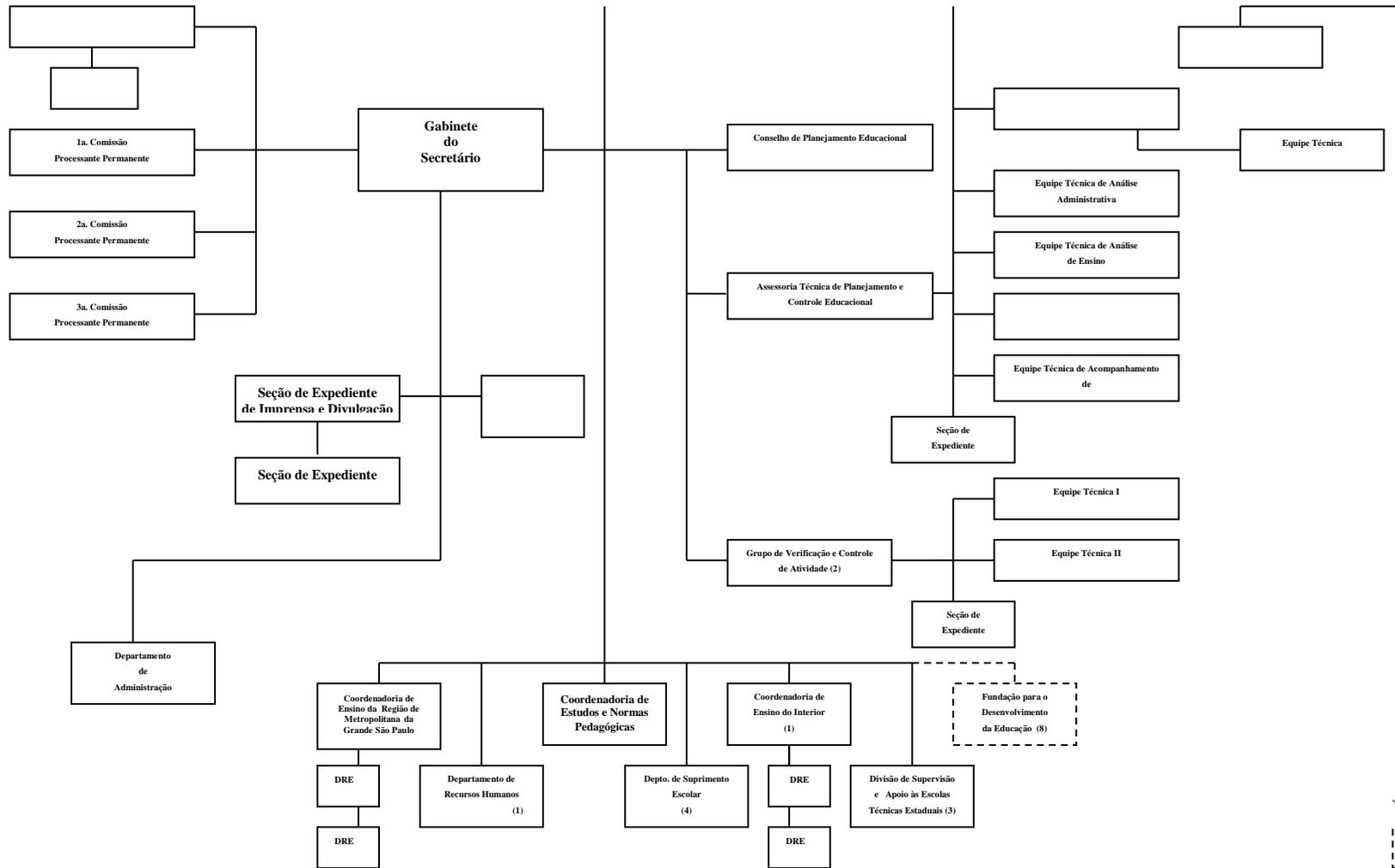
O processo de mudanças, que ocorriam já no fim dos anos 60 e se acentuavam nos anos 70, acelerados com as novas Diretrizes e Bases da Educação de 1º. e 2º. graus, culminou na Reforma Administrativa de 1976. Alguns anos depois, Faria, analisando a Reforma, concluía que a “organização administrativa da Secretaria da Educação já não respondia às novas definições, normas que presidem a Reforma Estadual do Ensino”. (FUNDAP, 1982, p 20).

A partir desse contexto, a reforma subdividiu o campo de atuação da Secretaria em três grandes áreas: órgãos centrais, órgãos intermediários e órgãos de base (unidade escolar). (Vide Organograma).

No entanto coerente com a centralização de poder vigente, a reorganização da Pasta priorizou a organização dos órgãos centrais.

Há que se considerar o fato de que a escola de 1º. e 2º. graus só foi conceituada a partir do ano de 1977, quando foram publicados os decretos estaduais que deram vigência ao regimento comum para as escolas de 1º. e 2º. graus. Dessa forma, a reorganização administrativa realizada prescindia do modelo de escolas que se queria implantar no estado de São Paulo.

**Organograma**



Órg. Deliberação Colet. (Colegiado)



**Legislação Complementar**

- (1) CCE- Conselho Estadual de Educação  
Lei 16.403 de 05/07/78
- Criação:**
- (2) GVCA- Grupo de Avaliação e Controle de Atividade  
DEC nº.23.321 de 26/01/85
- (3) DISACTE- Divisão de Supervisão e Apoio a Escolas Técnicas  
Estaduais- Decreto nº. 21.894 de 10/06/86
- (4) DSE- Departamento de Suprimento Escolar  
Decreto nº. 21.894 de 27/04/87

**Modificação**

- (5) DRHU- Departamento de Recursos Humanos  
DEC nº.17.279 de 14/07/91
- (6) FLE- Fundação para Livro Escolar  
FDE- Fundação para Desenvolvimento Escolar  
DEC nº.27.102 de 23/06/87

**Extinção**

- DAE- Departamento de Assistência ao Escolar  
DEC nº.76.967 de 27/04/91- Transfere para a Secretaria parte de suas  
atividades- outras atividades pelo DSC.
- COMESP- Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo  
DEC nº.27.007 de 19/05/87.
- CEMC- Comissão Estadual de Moral e Civismo  
DEC nº.26.752 de 19/07/67.

**Digitar texto****Digitar texto****Entidade Vinculada****Administração Descontrolada**

As mudanças, que ocorreram a partir de então, cuidaram de aperfeiçoar apenas o funcionamento dos órgãos centrais.

Em 1983, a partir das discussões em torno do Documento de Trabalho 1º. e também durante a realização do I Fórum de Educação do Estado de São Paulo, no início do governo eleito através do voto direto, começava-se um movimento de debate da estrutura da Secretaria. Em 1984, é elaborada uma proposta pela Secretaria e FUNDAP- “Proposta de Reforma Administrativa- Organizacional da Secretaria de Educação”.

Passar-se-á, agora, à descrição das funções e competências dos principais órgãos centrais e intermediários, assim como da unidade escolar, onde efetivamente dá-se o processo educativo. Nessa descrição apontar-se-ão as principais alterações introduzidas ao longo dos últimos anos.

#### 1. Descrição da Estrutura Administrativa da Secretaria

Apesar das alterações realizadas ao longo destes doze anos, a estrutura básica manteve a divisão entre Administração Centralizada, Administração Descentralizada e Entidades Vinculadas.

Administração Centralizada	Administração Descentralizada	Entidades Vinculadas
Gabinete do Secretário Conselho de Planejamento Educacional Grupo de Verificação e Controle De Atividades Assistência Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE) Coord. de Ensino da G.S.P Coord. de Ensino Interior Coord. Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) Depto. Recursos Humanos Depto. Suprimento Escolar	Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE)	Conselho Estadual de Educação

Descreve-se a partir de agora as principais atribuições de cada órgão

1) Órgão Central: Gabinete do Secretário	
	Principais Atribuições
Chefia de Gabinete	Executar todos os serviços com expediente e encaminhá-los ao titular da pasta
Depto. de Administração	A divisão de finanças desse departamento está ligada à Fundesp atribuições da Fundesp: promover atividades necessárias ao suprimento dos recursos físicos para a rede estadual (planejamento, projeto, reformas, ampliação de prédios, mobiliário e equipamentos. Receita da Fundesp provém: 1. da dotação anual do Governo do Estado; 2. quotas salário- educação; 3. auxílios, subvenções, contribuições, transferências, participação em convênios; 4. Doações; 5. Produto de suas operações de crédito, aplicação de recursos, etc.
Grupo de Verificação de Atividades	Fiscalizar e controlar as atividades das escolas da rede estadual; colaborar na execução de processos e sindicâncias nas escolas da rede estadual; indicar solução aos professores oriundos dos órgãos da Secretaria e encaminhá-los ao Chefe de Gabinete para providências.
Conselho de Planejamento Educacional	Propor a política educacional da Secretaria da Educação, de acordo com as diretrizes e os objetivos estabelecidos pela legislação superior de educação e pelo Governo do Estado.

O Grupo de Verificação e Controle de Atividades foi criado pelo Decreto 1º. 23.321, de 26/03/85, subordinado ao titular da pasta , ao mesmo tempo em que foi extinto o Grupo de Controle das Atividades Administrativas e Pedagógicas da Secretaria da Educação.

O Conselho de Planejamento Educacional é composto por membros do primeiro escalão administrativo da Secretaria: Secretário da Educação (presidente); Coordenador da Grande São Paulo; Coordenador do Interior; Coordenador da Coordenadoria de Estudos e normas Pedagógicas; Diretor do Departamento de Recursos Humanos; Diretor do Departamento de Suprimento Escolar; Diretor do Departamento de Administração Sede; Direção Executiva da Fundação para o Desenvolvimento da Educação; Assessor Técnico de Gabinete; Dirigente da Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional.

A captação e a aplicação dos recursos da Fundesp são orientadas e aprovadas pelo Conselho de Planejamento Educacional, observada a política do Governo do Estado no setor de construções escolares e atividades afins.

São unidades orçamentárias da Secretaria: Secretaria (sede) Conselho Estadual de Educação, COGSP, CEI, DRHU e DSE.

São unidades de despesa: Gabinete do Secretário (sede); Conselho Estadual de Educação; Gabinete da COGSP; Gabinete da CEI; Gabinete da CENP; Direção da DRHU; Direção do DSE, DREs e Des.

O Conselho deve propor a orientação básica do ensino e definir:

- prioridade da Secretaria na alocação de recursos para a elaboração da proposta orçamentária anual;
- orientação para produção de informações educacionais;
- medidas para estabelecer coerência e intercomplementaridade entre os sistemas de ensino estadual, municipais e privados.

Em relação ao setor de construções escolares, o Conselho deve orientar e aprovar a captação e a aplicação dos recursos do FUNDESP; definir as prioridades e aprovar o Plano de Construções Escolares, identificar e propor soluções para os problemas da rede escolar. Deve ainda acompanhar e avaliar os processos de Reforma Administrativa e Didática.

2) Órgão Central	
Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (APTCE)	
Principais Equipes Técnicas	Principais Atribuições
Análise Administrativa Análise Sócio- Demográfica Análise de Ensino Acompanhamento e Controle de Convênios e Projetos Centros de informações Educacionais Grupo de Planejamento Setorial	-Formulação e controle da execução de planos e programas educacionais, acompanhamento do Plano de Educação de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho de Planejamento Educacional, fazer prognóstico da evolução da rede administrativa, física, análise de dados sócio- econômicos, análise de evolução de ensino em todos os níveis, coleta de análise de dados e produção de estudos e informações à respeito da rede de ensino. -Elaborar proposta das necessidades de recursos humanos, materiais, orçamentários e financeiros da Secretaria, organizar e implantar um processo de permanente de análise das exigências a serem atendidas pelo sistema estadual de educação, elaborar o Plano Diretor e definir seu sistema operacional.

Um dispositivo importante na gestão das finanças é o Grupo de Planejamento Setorial- GPS- , vinculado à APTC, composto por representantes da Secretaria da Educação e da Secretaria de Economia e Planejamento. Tem como atribuições, fixar diretrizes setoriais, em consonância com as diretrizes gerais do planejamento governamental; aprovar planos de

aplicação a serem submetidos ao Governador; orientar, coordenar a elaboração e aprovar os programas e orçamentos- programas; acompanhar a execução do plano da Secretaria.

As atividades do GPS abrangem também as entidades de administração descentralizada vinculadas à Secretaria da Educação, para o efeito de integrar as respectivas programações no planejamento geral das atividades do setor. As decisões do GPS são submetidas à aprovação do Secretário da Educação.

3) Órgão Central Coordenadorias de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)	
	Principais Atribuições
Gabinete do Coordenador	Formular diretrizes no plano escolar; propor a organização de instrumentos para avaliação de currículos e do processo ensino- aprendizagem em todos os níveis de ensino da rede; diagnosticar as necessidades de aperfeiçoamento do pessoal docente. Esta atividade deve ser realizada em conjunto com o DRHU e as Coordenadorias de Ensino. Planejar e executar os projetos de aperfeiçoamento do pessoal docente; prever o dimensionamento de recursos humanos necessários às atividades docentes, técnico- pedagógicas e administrativas; elaborar especificações relativas a modelos físicos; equipamentos e materiais permanentes das escolas; desenvolver estudos que tenham por objetivo a experimentação e aperfeiçoamento da metodologia de ensino, dos materiais didáticos, da supervisão, da otimização dos órgãos da Secretaria; propor e executar a divulgação dos documentos técnicos elaborados na Secretaria.

4) Órgão Central: Departamento de Suprimento Escolar	
	Principais Atribuições
Divisão de Estudos, Normas e Programas de Nutrição	Planejamento e coordenação dos serviços de merenda executados nas escolas; compra e distribuição de alimentos para as escolas que funcionam no sistema centralizado de merenda e contratação de serviços, realizar repasses às Prefeituras, garantir suprimentos e equipamentos às escolas que fazem parte do sistema descentralizado de merenda; propor convênios com Prefeituras e entidades privadas para realizar os serviços de merenda.
Divisão de Materiais e Equipamentos Escolares	

O Departamento de Suprimento Escolar- DSE-, criado em 1987 pelo Decreto nº. 26.969, de 27/04/87 e regulamentado pelo Decreto nº. 27.075, de 12/06/87, substituiu o Departamento de Assistência ao Escolar- DAE-, transferido para a Secretaria da Saúde.

O DSE teve suas atribuições e estrutura reduzidas, pois conta atualmente com duas divisões (Divisão de Estudos, Normas e Programas em Nutrição e Divisão de Materiais e Equipamentos Escolares), enquanto o DAE oferecia, além da merenda escolar, serviços de assistência sócio- econômica, odontológica e médica.

5) Órgão Central: Departamento de Recursos Humanos (DRHU)	
	Principais Atribuições
Diretoria Divisão de recrutamento, seleção e movimentação de pessoal	-Cuidar da movimentação e promoção do pessoal docente, técnico- pedagógico e administrativo, manter o cadastro de atualização do sistema estadual de educação; orientar e/ou executar programas de treinamento ao nível das DREs;
Divisão de aperfeiçoamento e atualização de pessoal Serviço de exames supletivos Divisão de cadastros, estudos e lavratura de atos Serviço de administração	-Administrar a realização de exames supletivos; dar pareceres conclusivos nos processos que tratem de assuntos de pessoal (através de Seleção e Estudos e Lavratura de Atos; preparar títulos de nomeação, admissão e demais formas de provimento e vacância, lavrar contratos individuais de trabalho e preparar atos relativos à promoção de funcionários.

6) Órgão Central		Principais Atribuições
Coordenadoria de Ensino da Gde. São Paulo (COGSP)	Gabinete do coordenador Divisão de Administração Divisão de Finanças Divisões Regionais de Ensino (DREs) ver tabelas abaixo	-Implementação do Plano de Educação; -coordenar e executar as atividades de ensino; - Assegurar a execução das normas e diretrizes em todos os níveis de ensino, analisar as necessidades de aperfeiçoamento e atualização dos docentes; detectar problemas de que mereçam estudos por parte CENP.
Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI)		

7) Órgão Interme-diário.		Principais Atribuições
Divisões Regionais de Ensino (DREs)	Diretoria Equipe Técnica de Supervisão Pedagógica Serviço de Administração Serviço de Finanças Delegacias de Ensino (ver quadro abaixo)	Executar a política educacional da Secretaria; supervisionar e prestar assistência técnica e administrativa às Delegacias de Ensino; acompanhar o desenvolvimento do ensino; promover o bem-estar físico, mental e social do escolar; Oferecer assistência técnica nas atividades administrativas.

Delegacias de Ensino (DEs)		
Divisões de Ensino (DREs)	Diretoria Grupo de supervisão pedagógica Seção de Administração Seção de Finanças <u>Unidades Escolares</u>	Coordenar e supervisionar o planejamento e execução administrativo-pedagógica nas unidades escolares em todos os níveis de ensino, nas três verificar as condições para autorização e funcionamento estabelecimentos em todos os níveis do ensino.

Com a publicação do Decreto nº. 26.978, de 5/5/87 e do Decreto nº. 27.089, de 19/6/87 alteram –se dispositivos do Decreto nº. 7.510, de 29/1/76, transformando as Delegacias de Ensino em unidades de despesa. Isto significou uma alteração na Seção de Administração das DEs, onde extinguiu-se o Setor de Adiantamento e acrescentou-se o Setor de Material e Patrimônio. Criou-se também a Seção de Finanças com Setor de Orçamento e Custos e Setor de Despesa.

Desta forma, manteve-se as atribuições de regularização da vida funcional dos servidores, regulamentação da vida escolar dos alunos e expedição dos de certificados e diplomas, e atividades complementares (relativas à sede da DE). Acrescentou-se na Seção de Administração, a compra e estoque de materiais (elaboração de contratos), contratação de serviços, entrega de materiais requisitados e administração patrimonial, e na Seção de Finanças a elaboração da proposta orçamentária, controle da execução orçamentária, elaboração da programação financeira da unidade de despesa e emissão de empenhos.

8) Órgão Centralizado (Ligado à SE) Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE)	
	Principais Atribuições
Direção Direção Executiva	Adiar e/ou inquirir; promover treinamento e aperfeiçoamento de professores da rede oficial de ensino, em todos os campos da tecnologia educacional; elaborar pesquisas e planejamento na área de recursos físicos para a educação, especialmente edificações, mobiliário e equipamentos; realizar, diretamente ou por contratos ou convênios, a manutenção, reforma ou ampliação de edificações e outros recursos físicos, destinado à Secretaria da Educação e a seus órgãos, distribuir material do Ministério da Educação e da Secretaria da Educação.

A Fundação para o Desenvolvimento da Educação- FDE- foi criada pelo Decreto nº. 27.102, de 23/6/87, momento em que foi aprovado seu estatuto. A FDE passou a exercer as funções da Fundação para o Livro Escolar (FLE), extinta pelo decreto acima mencionado, e também

da Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo, extinta pelo Decreto nº. 26.927, de 17/3/87. O Governo do Estado incorporou ao patrimônio da Fundação, o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional- CENAFOR-.

Como resultado dessa fusão, a FDE tem por objetivo complementar as políticas educacionais da Secretaria de da Educação no que se refere à produção, aquisição e distribuição de material institucional, necessário ao processo de ensino e aprendizagem, bem como cumprir a política de suprimento de recursos físicos para educação, destinados à própria Secretaria ou a seus órgãos.

A reorganização da Secretaria de da Educação do Estado de São Paulo, realizada a partir do Decreto nº. 7.510, de 29/1/1976, abarcou, como já dissemos, a reordenação de vários dos vários órgãos da Secretaria, mas não atingiu a estrutura organizacional da unidade escolar. Esta foi objeto, no não seguinte, de uma legislação específica: o Regimento Comum das Escolas Estaduais de Primeiro Grau do Estado de São Paulo (Decreto nº. 10.623 de 26/Out/1977).

O regimento estabelece que as escolas de Primeiro Grau devem obedecer as diretrizes fixadas no decreto (art.1º.) mas prevê que a possibilidade das escolas optarem por um regimento próprio desde que respeitem:

“ I- as normas previstas pela Deliberação CEE nº. 33/72;

II- as necessidades e possibilidades concretas do estabelecimento, tendo em vista as peculiaridades de cada locais e as necessidades e interesses da clientela escolar;

III- as limitações, que por fatores de ordem administrativa e financeira, são impostas às escolas mantidas pela Secretaria de Educação”. (art. 2º.).

Tais normas tem cercado a criação de regimento próprio pelas escolas. O fato de não ter conhecimento de nenhuma escola que tenha criado seu próprio regimento, indica que as regras para sua realização se constituem em empecilho para a autonomia da unidade escolar face às diretrizes baixadas pela Secretaria.

Assim sendo, a escola aparece na ponta da estrutura educacional do estado como executora das tarefas delegadas pelos órgãos centrais da Secretaria.

Vejamos como isso ocorre, examinando a estrutura organizacional da unidade escolar.

O Regimento Escolar de 1976 estabelece que a direção das escolas de primeiro grau cabe ao diretor, coadjuvado nesta tarefa, pelo assistente de diretor. O conselho de Escola também participa da direção, mas como órgão consultivo.

1) Direção da Unidade Escolar	
Exercida por:	Principais Atribuições
Diretoria	Organizar e fornecer subsídios para o planejamento escolar da unidade; zelar pela conservação dos bens patrimoniais, promover treinamento e aperfeiçoamento de recursos humanos, físicos e materiais da escola; promover a integração escolar- família- comunidade; organizar atividades de natureza assistencial
Assistente de Direção	Substituir o diretor quando de suas ausências e nos horários previstos coadjuvar a elaboração do Plano Escolar; coordenar as atividades de manutenção do prédio e equipamentos da escola; controlar o recebimento da merenda escolar.
Conselho de Escola	Deliberar sobre as diretrizes e metas da unidade escolar; apresentar alternativas de solução para os problemas pedagógicos ou administrativos: indicar as prioridades para a aplicação de recursos; deliberar sobre a regulamentação das instituições auxiliares da escola, sobre os programas de integração escola- família- comunidade e de assistência social ao aluno e, sobre penalidades disciplinares aplicadas contra funcionário, servidores e alunos.

A legislação, após imputar ao diretor inúmeras tarefas a serem executadas, abre a possibilidade de alguma atuação mais independente para o diretor: “criar condições e estimular experiência para o aprimoramento do processo educativo”. O fato dessa possibilidade, de uma certa autonomia de atuação para o diretor, ter sido colocada apenas no último item do citado artigo, vem reforçar o nosso argumento de que escola e seus membros são vistos pela Secretaria como meros executores de tarefas.

Também participa da diretoria da unidade escolar, o Conselho de Escola, cujas características e funções, estabelecidas pelo regimento de 1976, foram alteradas pelo Estatuto do Magistério (L.C. 444/85).

Pelo Regimento Escolar de 1976, o Conselho de Escola funcionava como órgão consultivo da diretoria. O Conselho era presidido pelo Diretor e composto pelo Assistente de Diretor, pelo Coordenador Pedagógico, orientador educacional, um professor de cada uma das séries – eleito por seus pares, um professor de educação moral e cívica pelo Secretário da escola e um representante da Associação de Pais e Mestres (artigos 9 e 10).

A partir de 1983, o professor de redemocratização da sociedade brasileira atinge a escola. O professorado pressiona então, para que o Conselho de Escola se torne uma instância mais democrática, com funções deliberativas e não apenas consultivas e que conte com a efetiva participação de pais, professores e especialistas em educação. Tal reivindicação dos docentes foi concluída na pauta de negociação de vários movimentos da categoria, nesta época, até ser incorporada ao Estatuto do Magistério (Lei Complementar 444/85).

Pelo Estatuto do Magistério, o Conselho de Escola passa a poder deliberar a propósito das questões, sobre as quais só podia opinar e assessorar as decisões da direção da unidade escolar.

A Lei Complementar 444/85 também altera a composição do Conselho de Escola, de modo a permitir uma maior participação da comunidade escolar. Assim, apesar da presidência do Conselho continuar nas mãos do Diretor da unidade escolar, os docentes e pais de alunos têm aumentado o número de seus representantes. Os funcionários estudantes, antes excluídos, passam a participar desta instância de decisão. Além disso, a representação do Conselho passa a ser proporcional ao número de classes do ensino do estabelecimento de ensino: 40% dos docentes; 5% de especialistas de educação; 5% dos demais funcionários, 25% de pais e 25% de alunos (art. 95, 1º.).

A frequência das reuniões do Conselho de Escola, porém, não é alterada. A LC 444/85, continua a prever, como acontecia no Regimento de 1976, que o Conselho deve reunir-se ordinariamente, duas vezes por ano, no 1º. e 2º. semestre e, extraordinariamente, por convocação do diretor ou por proposta de dois terços de seus membros (Regimento, art. 11e LC 444/85, art. 3.

Com a promulgação do Estatuto do Magistério, a Associação de Professores do Ensino Oficial de São Paulo (APEOESP) começa uma ampla campanha pela efetiva implantação do Conselho Deliberativo nas aulas do estado.

No entanto, a despeito da campanha da APEOESP, o conselho existe apenas formalmente em várias escolas e, em muitas delas, ocorrem atritos entre o diretor da unidade e o Conselho.

O Regimento de 1976, prevê, também, que as escolas de Primeiro Grau contam com um apoio técnico- pedagógico composto de coordenação pedagógica, orientação educacional, multimeios (bibliotecas, laboratórios, etc.) e Conselho de Classe e Série.

2) Apoio técnico- Pedagógico		
	Exercido por:	Principais Atribuições
Coordenação Pedagógica	Coordenador Pedagógico	Coordenação geral (supervisão, acompanhamento, controle) das atividades curriculares; fornecer assistência técnica aos professores; coordenar as atividades de recuperação dos alunos, programar as reuniões dos Conselhos de Classe.
	Professores Coordenadores de cada disciplina	Articular as atividades da disciplina que ministra em colaboração com os demais professores da área ou com regentes de classe da mesma série; assegurar a integração horizontal e vertical do currículo; assegurar os trabalhos dos conselhos de série e de classe.
Orientação Pedagógica	Orientador Pedagógico	Aconselhar os alunos com relação a seus estudos, conduta e trabalho, tarefa exercida em cooperação com os professores, família e comunidade; procurar criar canais de contato entre família e a escola; acompanhar o desempenho dos professores no processo de ensino e assessorar conselhos de série e de classe.
	Professor Conselheiro de série	Coletar dados sobre alunos sob sua responsabilidade, principalmente com relação a sondagem de aptidões; assessorar no aconselhamento vocacional dos alunos; assistir os alunos em suas reivindicações. É escolhido pelo diretor mediante uma lista tríplice apresentada pelos alunos.
Conselhos de Série	Diretor e Professores da mesma série	Avaliar o rendimento da classe- ou série (identificando os alunos que tem aproveitamento insuficiente em suas causas, elaborando atividades de recuperação e compensação de ausências); avaliar o comportamento dos alunos e decidir sobre a promoção destes (quando houver discrepância entre menções finais e bimestrais emitidas pelo professor.
Conselhos de Classe	Diretor e Professores da mesma classe	
Multimeios	Biblioteca e laboratórios	A biblioteca de responsabilidade do bibliotecário e os laboratórios, do professor da matéria.

Apesar da importância de se contar com os elementos que supervisione o desenvolvimento das atividades curriculares, na esfera da unidade escolar, a figura do coordenador pedagógico é rara na rede pública. A implantação da Jornada Única na rede a partir de 1988, procura preencher essa ausência do coordenador pedagógico, instituindo a função do professor- coordenador, mas apenas para as duas séries iniciais.

Em 1988, havia no estado todo 23 orientadores educacionais e 222 coordenadores pedagógico, demonstrando que a atividade- fim não é priorizada nessa atual organização.

O núcleo de apoio administrativo das escolas de 1º. grau é composto pela secretaria e pelas atividades complementares (zeladoria, vigilância e atendimento aos alunos).

3) Apoio Administrativo		
	Exercido por:	Principais Atribuições
Secretaria da Escola	Secretários e escrivães	Organiza e expede os documentos dos alunos (certificados de frequência a conclusão, etc.), registra os dados relativos à escolar; mantém levantamento estatísticos de dados educacionais, controla o material de consumo da escola; organiza os documentos para encaminhar à delegacia de ensino; atende alunos e servidores da escola com relação à escrituração e legislação.
Zeladoria	Zelador e Serventes	Vigilância, guarda, manutenção e conservação das dependências e equipamentos da escola; execução dos serviços de limpeza e dos serviços de copa; armazenamento e controle do material de limpeza e mantimentos. O zelador guarda as chaves do edifício e controla o acesso das pessoas à escola (art.39).
Vigilância	Inspetores de Alunos	Controlar a movimentação dos alunos na escola, informar a direção sobre a conduta dos alunos, atender aos professores nos problemas de disciplina ou solicitação de material.

4) Instituições Auxiliares		
	Exercido por:	Principais Atribuições
Centro Cívico	Alunos	Organiza e expede os documentos dos alunos (certificados de frequência a conclusão, etc.), registra os dados relativos à escolar; mantém levantamento estatísticos de dados educacionais, controla o material de consumo da escola; organiza os documentos para encaminhar à delegacia de ensino; atende alunos e servidores da escola com relação à escrituração e legislação.
Associação de Pais e mestres	Diretor, professores pais, assistente do diretor, pessoal técnico- pedagógico e administrativo	Aprimoramento do processo educacional, assistência ao escolar, integração família escola.

5) Corpo Docente		
	Exercido por:	Principais Atribuições
Professores	Professores	Elaborar o Plano Escolar, reger as classes, participar da coordenação pedagógica, dos conselhos de classe e série, da associação de pais e mestres, conselho da escola, manter os pais permanentemente informados do desenvolvimento de seus filhos na escola.

6) Apoio Técnico- Administrativo		
	Exercido por:	Principais Atribuições
Coordenação Pedagógica	Coordenador Pedagógico	Coordenação geral (supervisão, acompanhamento, controle) das atividades curriculares; fornecer assistência técnica aos professores; coordenar as atividades de recuperação de alunos; programar as reuniões dos Conselhos de Classe.
	Professores Coordenadores	Articular as atividades da disciplina que ministra em colaboração com os demais professores da área ou regentes da mesma série; assegurar a integração horizontal e vertical do currículo; assegurar os trabalhos dos Conselhos de série e de Classe.
Multimeios		Os laboratórios, bibliotecas
Orientação Educacional	Orientador Educacional	Aconselhar os alunos com relação a seus estudos, conduta e trabalho, tarefa em que deve ser auxiliado pelos professores, família e comunidade; procurar canais de contato com as famílias; assegurar os conselhos de série de classe. Obs.: atua no âmbito da unidade escolar.
	Professor Conselheiro de série	Coletar dados sobre alunos sob sua responsabilidade, principalmente com relação a sondagem de aptidões; assessorar no aconselhamento vocacional dos alunos; assistir os alunos em suas reivindicações (art.18 a 21). O professor conselheiro de classe é escolhido pelo diretor, mediante lista triplíce apresentada pelos alunos da classe (art.55).
Conselhos de Série	Diretor e Professores da mesma série	Cabe a ambos os conselhos avaliar o rendimento da classe ou série (identificando os alunos que tem aproveitamento insuficiente, elaborando atividades de recuperação e compensação de ausências); avaliar o comportamento dos alunos; decidir os casos difíceis de promoção de alunos.
Conselhos de Classe	Diretor e Professores da mesma classe	

O Regulamento comum das Escolas de Primeiro Grau prevê também assistência econômica, material, alimentar, médica e odontológica aos alunos carentes, medida dos recursos disponíveis na unidade escolar, em convênio com órgãos próprios do sistema (APMs, Centros Cívicos, etc.).

A Associação de Pais e Mestres e o Centro Cívico constituem-se em instituições auxiliares da escolas. Apesar de previstas pelo Regulamento de 1976, as APMs só foram objeto de um decreto propício em 1978. O Decreto 1º. 12.983, de 15/dez/78 estabelece as APMs, devem representar as aspirações da comunidade e pais junto às escolas e mobilizar recursos para a melhoria de ensino, para a assistência à alunos carentes, para a conservação e manutenção do prédio e equipamentos. Esses recursos financeiros podem ser obtidos através de doações, festas, promoções diversas e contribuições dos sócios. As

contribuições dos sócios (pais de alunos, alunos maiores de 18 anos, professores, ex-professores, diretor, assistente de diretor e pessoal técnico- pedagógico e administrativo da escola) são facultativas, segundo a lei, porém existem várias denúncias de APMs que cobram compulsoriamente sua taxa como uma espécie de matrícula.

As APMS, segundo alguns críticos, não atua segundo as disposições legais, pois sua atividade educativa, prevista em lei, pois tem sido inexistente, e seu trabalho tem se restringido ao de agência de locadora de recursos humanos e materiais. Isto ocorre porque o Estado, ao abrir ou ampliar uma unidade escolar, repassa à APM parte dos fundos necessários à manutenção da escola. Tais recursos são somados àqueles advindos das arrecadações promovidas pelas APMs, através de festas e ventos. Portanto, as APMs de escolas situadas em bairros ricos, segundo esses críticos, teriam mais fundos para investir que as localizadas em bairros mais pobres.

No entanto, a despeito das dificuldades encontradas na sensibilização da com relação aos problemas da escola "algumas APMs têm evoluído no sentido do desenvolvimento de uma verdadeira atividade educativa, onde os pais são chamados a colaborar ativamente com as escolas participando, na medida do possível, na elaboração dos objetivos educacionais, dos fins da educação, da ocupação do espaço físico da escola...a partir de necessidades definidas segundo critérios da maioria dos pais" (C. R. Brandão, D. Saviani, M. Gadotti e Paulo Freire" subsídios para a elaboração de um plano de educação popular").

Um exemplo, das práticas das APMs, é a experiência de uma escola estadual de Campinas relatada no congresso da APEOESP de 1982. Na referida escola foi criado um "Conselho" reunindo a APM, Conselho de Pais e Conselho de Escola. Conselho- composto de um professor de cada série, dois representantes dos alunos por classe, pais e corpo administrativo- passou a atuar em áreas bastante diversificadas: discutindo e priorizando os gastos da escola, programando as comemorações da Semana da Pátria e promovendo um curso sobre um curso sobre alimentação e saúde física e mental para os pais. Deste modo, apesar das dificuldades e críticas enfrentadas pela maioria das APMs, é possível notar que algumas caminham no sentido de uma maior participação com relação aos problemas educacionais e de uma maior representatividade das aspirações da comunidade, procurando, assim, tornar realidade o estipulado na legislação.

O Regimento de 1976 trata ainda dos professores e alunos. Aos professores cabe, entre outras funções, participar da elaboração Plano Escolar, dos conselhos de classe, das APMs; colaborar na orientação educacional, elaborar e executar os programas dos cursos e

registrar e registrar o desempenho dos alunos, assim como trabalhar na recuperação de alunos que tenham dificuldades de aprendizado.

Os alunos, por sua vez, segundo o Regimento de 1976, tem deveres e direitos. São deveres dos alunos, entre outros, a participação nas atividades (aulas, provas, exames, festas cívicas) promovidas pela escola, a obediência à disciplina estipulada, a colaboração com boa conservação do imóvel, a não participação em movimentos de indisciplina coletiva. Caso não observem essas normas, os alunos estão sujeitos á repreensão e, em situações de faltas graves ou reincidência, a suspensão por até 6 dias ou à transferência compulsória. A suspensão ou a transferência compulsória- diferentemente da repreensão que é aplicada pelo diretor- devem ser julgadas por uma comissão de professores e, o aluno tem direito à defesa, assistido pelo pai ou responsável se for menor. O parecer da comissão será ainda submetido ao Conselho de Escola.

Os alunos, por outro, têm assegurado pelo Regimento de 1976, entre outros direitos, ótimas condições de aprendizagem, devendo-lhe ser propiciado ampla assistência do professor e acesso aos recursos materiais didáticos da escola “ (art. 61- III). No entanto, sabemos que essas “ótimas condições de aprendizagem” de que fala a legislação, não estão presentes nas escolas públicas, como se diagnosticou anteriormente.

## CONCLUSÃO

Essa estrutura básica da Secretaria adaptava-se, como já foi dito, ao momento de sua implantação e, a princípio, parece ter funcionado. No entanto, percebe-se que passados quinze anos, essa estrutura tem revelado dificuldades para a realização das finalidades da Secretaria da Educação.

Os principais problemas são: 1) dificuldade de fluxo das diretrizes, decorrente da falta de articulação entre os órgãos centrais e os órgãos intermediários e, conseqüentemente, entre estes e as unidades escolares; burocratismo crescente, devido aos acréscimos realizados, pelas diferentes gestões, na dinâmica organizacional dos órgãos centrais entre si e desses com os intermediários.

De acordo com os resultados do Seminário sobre Educação, realizado pela FUNDAP em 1987, há problemas por exemplo, quanto às duas Coordenadorias de ensino, que deveriam operar todo o sistema de ensino na Grande São Paulo e interior, porque “suas estruturas não comportam a execução do papel duplo que lhes cabe, o de levar as diretrizes dos órgãos centrais para a rede de ensino e, no sentido contrário, fornecer aos órgãos centrais o retorno das ações executadas de acordo com as necessidades da rede”.

Nos últimos dois governos (1983-1986/1987-1990) duas diretrizes ganharam força: descentralização e modernização. No entanto, como podemos verificar, muito pouco foi alterado na estrutura da Secretaria que propiciasse a realização de tais diretrizes. Aliás, esses objetivos já são recorrentes da década de 70, não apenas no discurso, mas também embasaram a própria Reforma de 1976.

Conclui-se que a estrutura da Secretaria foi organizada enfatizando as atividades-meio, em detrimento das atividades-fim. As atividades que dizem respeito à educação, que devem ser desenvolvidas na escola, não foram contempladas, quando da estruturação da Pasta e dificilmente o são no seu funcionamento. Essa estrutura e esse funcionamento revela seu “efeito cascata” quando se acompanha a dinâmica dos órgãos da administração até a dinâmica intra-escolar. Nas escolas também se reproduz o centralismo, o burocratismo e a administração alheia às principais questões educacionais. (Cf. FUNDAP, 1987, p. 21).

## CONCLUSÃO

A rede estadual tem sido a responsável pela oferta do ensino fundamental e ensino médio, enquanto a rede municipal tem a maior participação na cobertura da demanda para o ensino pré- escolar e rede particular tem aumentado sua participação no atendimento de crianças de 2 a 4 anos. Pelo Quadro I percebe-se a participação das três redes na oferta do ensino fundamental:

Quadro I  
Distribuição da Matrícula Número Inicial do Ensino de 1º. Grau  
Pelas Dependências Administrativas  
Estado de São Paulo- 1987-1988

	Estadual	Municipal	Particular	Total
	%	%	%	%
1970	81	7	12	3.202.157
1980	80	10	10	4.342.347
1988	79	9	12	5.523.233

Fontes: Secretaria de Economia e Planejamento/ Depto. de Estatística- Secretaria da Educação/CIE  
- Inclui escolas unidocentes

O índice de crescimento das matrículas do ensino fundamental, no período 1980-1988, foi de 27%. Ele foi menor, portanto, que o índice de crescimento no período 1970- 1980: 36%.

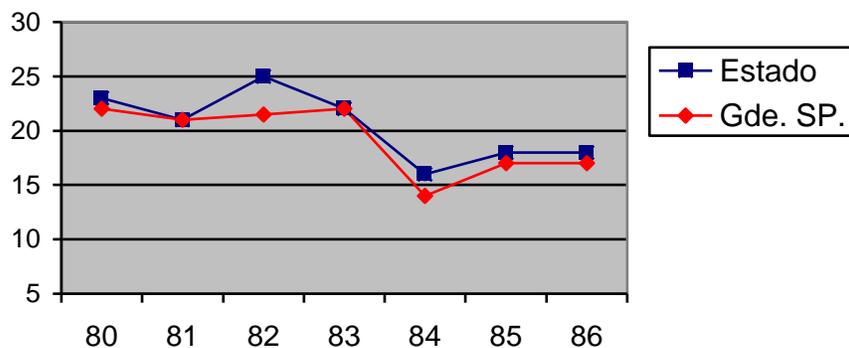
O índice real de escolarização no ensino fundamental atinge marca dos 90%, sendo que em algumas regiões ele ultrapassa os 93%. Tais dados leva-nos a pensar na possível universalização do ensino fundamental. O índice de escolarização do nível pré- escolar, crianças e 5 e 6 anos, é de 39,45%. O pior desempenho dá-se em relação ao ensino médio: o índice real de escolarização atinge apenas 25%.

- A análise dos indicadores de qualidade aponta para um quadro crítico de altas taxas de reprovação e evasão (Gráfico 1 e 2). A rede estadual é responsável pelos maiores percentuais de reprovação e evasão, que ocorrem mais acentuadamente no período noturno.
- A taxa de reprovação da rede estadual chega a ser o dobro da taxa da rede particular.
- Foram reprovados 34% e evadidos 6% no final do Ciclo Básico (2ª. série) da rede estadual. Também nesta rede, na 5ª. série, as taxas de reprovação giram em torno de 30%.

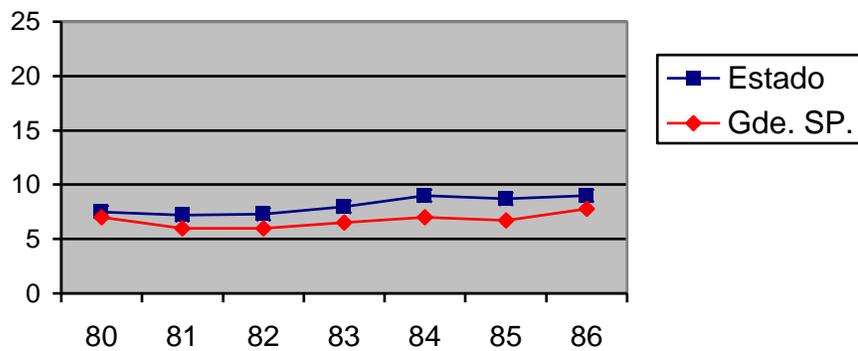
- A evasão no período noturno é muito alta. Na 5<sup>a</sup>. série, em 1987, evadiram-se 43% dos alunos matriculados. Medidas urgentes precisam ser tomadas em relação ao período noturno.
- Há excessiva falta de correspondência entre a idade do aluno e a série em que está matriculado. Isto é melhor visualizado através do tempo médio de atraso de estudo, por aluno atrasado. Para o Estado, o aluno que está atrasado e se encontra matriculado na 5<sup>a</sup>. série tem, em média, 2,5 de atraso. Vale aqui novamente as observações apontadas anteriormente quanto aos graves problemas detectados nessa série.
- O Estado de São Paulo contava, em 1987, com mais de 2 milhões de analfabetos de analfabetos adolescentes e adultos. Esse total corresponde a 10% da população paulista. Do grupo etário de 10 a 17 anos, que supostamente deveria estar pelo menos na escola fundamental, 40%, aproximadamente, não tem quatro anos de escolarização. Este quadro agrava-se na região da Grande São Paulo.

**Gráfico 1**

Taxa de Reprovação I Grau - 1980-1986  
Estado de SP e Gde. SP

**Gráfico 2**

Taxas de Evasão do I Grau - 1980-1986  
Estado de SP e Gde. SP



- Mais do que a universalização do ensino básico, o desafio é conseguir oferecer as oito séries do ensino fundamental para os que estão atualmente nas quatro primeiras, assim como atingir aqueles que abandonaram a escola e não completaram seus estudos.
- A política educacional no estado de São Paulo, nos anos 80, caracteriza-se por seus esforços em mudar diretrizes, implantando programas que tem caráter universal e objetivando a melhoria da qualidade do ensino. A maioria dos programas sempre procurou atingir toda a rede estadual (Ciclo Básico, Jornada Única, descentralização da merenda, estatuto do magistério).
- Não deixaram de existir, no entanto, programas que apontam experiência isoladas: Projeto Noturno, Educação Compensatória, CEFAMs, Centro de Estudos de Línguas, etc.

A reduzida efetividade do Ciclo Básico e o caráter ainda incipiente da Jornada Única não conseguiram alterar significativamente a alta seletividade nas séries iniciais, muito menos nas séries seguintes. Deve se repensada essa estratégia de se concentrar Programas apenas nas duas séries iniciais, uma vez que, como já se viu, há necessidade urgente de ações que abranjam o ensino fundamental como um todo.

- No enfrentamento de tais questões, detectamos a exigência de problemas de duas ordens: a estrutura organizacional da Pasta, a maior Secretaria do Estado com mais de 206 mil funcionários, e o conteúdo das diretrizes. Com relação ao primeiro problema percebeu-se que:
  - A estrutura organizacional é incompatível com a estrutura dos programas propostos;
  - não se pode esquecer, entretanto, que a Pasta historicamente acumulou experiência e conhecimento na administração do sistema e formou quadros gerenciais;

Há necessidade de se valorizar a atividade fim e introduzir um a nova lógica na atividade meio, já que para a implantação de determinados programas são necessários sistemas gerenciais adequados, presentes e ágeis- melhor exemplo é o da implementação da Jornada Única, quando ocorreu a demora na entrega de material e equipamentos, ausência de treinamento, atraso no repasse de verbas, deficiência no apoio às escolas decorrentes da falta de articulação entre os órgãos centrais e os órgãos intermediários e entre estes e as unidades escolares, e pouca atuação de determinados profissionais.

Quanto ao conteúdo das diretrizes, a melhoria do ensino deve consubstanciar numa política educacional de manutenção da criança e do jovem na escola. Para a concretização deste objetivo deve-se levar em conta:

- Nível salarial dos profissionais, que tem se deteriorado muito, principalmente a partir de 1987;
- Uma política de pessoal compatível com as propostas pedagógicas;
- Necessidade de sistemática de capacitação mais ágil e contínua dos profissionais;
- Revisão de currículo.

Com relação a infra-estrutura, há uma concentração de 11% das escolas com quatro ou mais turnos. Esta situação agrava-se na Região da Grande São Paulo: 24% das escolas funcionam em quatro ou mais turnos, em 1987.

Pelas regiões administrativas, a análise da situação educacional revela que nas regiões de São José do Rio Preto e Presidente Prudente a participação da rede estadual é majoritária em todos os níveis de ensino. Estas regiões apresentam o pior desempenho quanto ao índice real de escolarização. As regiões que apresentam o melhor índice escolarização no ensino fundamental são: Ribeirão Preto, Vale do Paraíba, Araçatuba, Campinas e Presidente Prudente (Quadros I e II).

**Quadro I**

Desempenho do Ensino Regular: Pré- Escola, 1º. e 2º.Grau,  
Segundo os Indicadores de Cobertura, por Região Administrativa  
Estado de São Paulo- 1987

Região Administrativa	Matrícula Inicial															Índice Real de Escolarização		
	Número			Índice de Crescimento			Dependência Administrativa											
	Pre-esc.	1ª.	2ª.	Pré-esc.	1ª.	2ª.	Estadual			Municipal			Particular			0,21	0,90	0,25
						Pré-esc.	1ª.	2ª.	Pré-esc.	1ª.	2ª.	Pré-esc.	1ª.	2ª.	Pré-esc.			
Estado de São Paulo	736.349	5.274.413	856.731	189	121	117	12	79	63	61	9	2	27	12	35			
Grande São Paulo	391.753	2.633.417	435.360	175	123	120	6	70	59	62	16	1	32	14	40	0,22	0,87	0,26
Litoral	33.785	264.705	401.188	146	119	105	12	74	65	51	13	3	37	13	32	0,19	0,89	0,23
Vale do Paraíba	31.813	302.983	47.311	234	138	151	15	85	62	56	5	2	29	10	36	0,19	1,04	0,26
Sorocaba	39.019	326.196	43.283	233	130	116	19	93	69	63	1	5	18	6	26	0,19	0,91	0,28
Campinas	93.103	670.955	102.967	186	126	122	12	86	66	64	3	4	24	11	30	0,23	0,93	0,23
Ribeirão Preto	55.098	331.945	64.021	200	128	111	17	89	57	66	2	3	17	9	40	0,23	?	0,25
Bauru	22.709	130.976	22.888	242	114	103	22	89	58	68	1	1	10	10	41	0,27	0,87	0,24
S. José do Rio Preto	19.491	177.216	30.298	248	98	97	42	93	78	40	1	2	18	6	20	0,17	0,85	0,24
Araçatuba	13.484	109.975	20.624	273	100	104	31	93	76	54	0	0	15	7	24	0,22	0,97	?
Presidente Prudente	12.505	136.696	25.210	295	93	106	42	95	81	47	0	4	11	5	15	0,16	0,93	?
Marília	23.589	139.349	24.581	254	106	107	23	94	72	65	0	1	12	6	27	0,27	0,89	0,25

NEPP/UNICAMP

Fonte : CIE/SE

(1) Ano Base-1980

**Quadro II**

Desempenho do Ensino Regular, 1º. e 2º.Grau, Segundo os Indicadores de Qualidade, por Região Administrativa  
Estado de São Paulo- 1986

Região Administrativa	Taxa de Reprovação								Taxa de Evasão								Índice de Assincronia em Relação a Idade Normal	
	Estadual		Municipal		Particular		Total		Estadual		Municipal		Particular		Total			
	1º.	2º.	1º.	2º.	1º.	2º.	1º.	2º.	1º.	2º.	1º.	2º.	1º.	2º.	1º.	2º.		
Est. de São Paulo	19,3	13,4	22,1	14,1	10,4	10	18,6	12,3	10,9	24,4	7,6	19,8	2	14	9,6	20,9	63	77
Grande São Paulo	20,4	15,2	22,2	22,3	10	10,7	19,3	13,6	10,5	26,6	8,3	7,9	1,4	14,2	9	21,9	64	78
Litoral	22,8	14,7	22,4	15,4	12,5	11,9	21,6	14	10,9	23,7	1,9	24,3	2,6	11,7	8,9	20,4	66	78
Vale do Paraíba	21,2	11,4	16,3	17,1	11,6	8,3	20	10,4	11,1	26,1	4,2	25,8	1,4	17,7	9,8	23	65	79
Sorocaba	18,7	12,4	16,4	6,7	10,3	7,7	18,1	10,9	11,8	21,8	13,3	22	2,7	17	11,3	20,6	64	76
Campinas	18	11,4	25,1	14,2	9,8	10,6	17,4	11,3	9,9	23,4	4,2	22,4	1,4	12,1	8,8	20,3	60	75
Ribeirão Preto	17,2	11,1	23,8	13,4	11,8	8,2	16,9	10	11,5	21,5	8	28,6	3,4	11,6	10,7	17,6	62	75
Bauru	16,5	9,5	18,6	1	11,7	7,3	16,1	8,6	11,5	22,3	12,3	19,8	5,8	15,5	11	19,7	63	74
S. J. Rio Preto	16,5	12,4	4,9	4,4-	10,5	7,6	16,2	11,2	10,7	16,1	3,1	23,4	3,2	10,3	10,3	15,2	62	71
Araçatuba	18,5	12,6	-	-	11,6	11,4	18	12,3	10,9	22	-	-	7	11,4	10,6	19,6	66	75
Presidente Prudente	15,5	9,8	-	4	9,7	6,6	15,2	9,1	12,7	21,6	-	24,9	3,9	16,5	12,3	21	68	75
Marília	17,2	11,6	-	-	15,3	8	17,1	10,6	12,6	28,3	-	-	7,4	17,3	12,3	21,8	64	75

NEPP/UNICAMP

Fonte : CIE/SE

(1) Ano Base-1980

Cópias adicionais com o editor  
UNICAMP  
NEPP- REITORIA  
Caixa Postal nº. 6166  
CEP 13081-970

## Bibliografia

APEOESP. Em defesa da escola pública: diga não à municipalização. 1989.

----- .Aspectos jurídicos da municipalização do ensino. mimeo, 1989.

----- . Professor, diga não à municipalização da educação. mimeo, s/d.

----- . Campanha contra a municipalização: diga não à municipalização. mimeo, s/d.

----- . Diga não à municipalização. Em notícias, nº.159, 1989.

LIMA, E. Moreira. Sobre municipalização do ensino. APEOESP, s/d.

THAZZI, A. João. Somos contra a municipalização do ensino porque. APEOESP, mimeo, s/d.

BARRETO, Elba S. Sá et alii. Buscando a superação do fracasso escolar na rede escolar estadual paulista. Em aberto, nº. 33, Brasília. MEC/INEP, 1987.

CARVALHO, Célia Pezzollo de Ensino Noturno: realidade e ilusão. 3ª. edição, São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1985.

----- . Célia Pezzollo de. Ensino Noturno: uma conquista. Documento para discussão no Congresso da APEOESP. mimeo, 1986.

LIMA, Chopin Tavares de. Coordenação Geral do PROFIC. PROFIC: diretrizes e bases. Reedição de 1987, São Paulo, FDE, 1989.

----- . Coordenação Geral do PROFIC. PROFIC: diretrizes e princípios. São Paulo, FDE, 1987.

----- . Coordenação Geral do PROFIC. PROFIC: Educação Integral em construção. 2ª. edição, São Paulo, FDE, 1989.

----- . Educação em São Paulo: diretrizes básicas do programa do governo, São Paulo, FDE, 1987.

----- . A questão da municipalização do ensino, FDE, s/d.

----- . O Ensino Noturno: um compromisso do estado com o aluno trabalhador. São Paulo, 1989.

FRANCO, Maria Laura P. B. (coord.). O ensino de 2º. grau no Brasil: caracterização e perspectivas. São Paulo, 1987.

- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Departamento de Pesquisas Educacionais. Aspectos sócio- econômicos e sugestões para uma política nacional de educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil. 1989, v. 1.
- FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBEGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios- PNAD, 1986-87. Rio de Janeiro, 1987.
- FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS- SEADE. Anuário Estatístico de Educação do Estado de São Paulo, 1980- 87. São Paulo, 1987.
- FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS- SEADE. Anuário Estatístico do Estado de São Paulo, 1980- 87. São Paulo, 1980- 88.
- FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS- SEADE. Educação em São Paulo: uma análise regional. Coleção Realidade Paulista. São Paulo, 1989.
- FUNDAP. Política Educacional – Lei 5.692/71, a implantação administrativa da reforma do ensino. Cadernos FUNDAP, nº.5 , São Paulo, 1982.
- GUANAES, Lair Piedra. Reorganização da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, Ática, 1976.
- KENSKI- Vani Moreira. Refletindo sobre a avaliação. mimeo, Unicamp, s/d.
- MONTORO, André Franco. Proposta Montoro- PMDB. Versão preliminar, São Paulo , 1982.
- NEPP- Avaliação da Implantação da Jornada Única no Estado de São Paulo. A Política Social do Estado de São Paulo. Campinas, NEPP/UNICAMP/SEP, 1989.
- PALMA Filho, João Cardoso. Ciclo Básico: primeiros resultados. Educação Democrática, nº.19, São Paulo, SE, 1986.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Documento preliminar para estudo: regimento escolar das escolas da rede estadual do Estado São Paulo. São Paulo,1987.
- SÃO PAULO (Estado). Programa de municipalização da educação. São Paulo, s/d.
- Municipalização da Educação. São Paulo, s/d.
- Secretaria de Estado da Educação. Novo estatuto do magistério. São Paulo, 1986.

- Secretaria de Estado da Educação. Alguns aspectos da atuação da Secretaria do Estado de São Paulo, 1979.
- Secretaria de Estado da Educação/CENP. Plano anual de trabalho do serviço de ensino supletivo 1988. São Paulo, 1988.
- Secretaria de Estado da Educação/CENP. Cursos supletivos da rede particular autorizados a funcionar: suplência, qualificação profissional I, II, III e IV e a aprendizagem COGSP e CEI. São Paulo, 1979.
- Secretaria de Estado da Educação/CENP. Plano Trienal 1980-82. São Paulo.
- Secretaria de Estado da Educação/CENP. Plano Trienal 1980-82. São Paulo.
- Secretaria de Estado da Educação. Banco Mundial. Subprojeto educação: Ciclo Básico/Jornada Única . São Paulo, 1989, v.1.
- Secretaria de Estado da Educação/CENP. A implantação do Ciclo Básico: Avaliação do primeiro ano. São Paulo, SE/CENP, 1985.
- Secretaria de Estado da Educação/CENP. Serviço de Estudos e Pesquisa, equipe do Ciclo Básico da divisão de ensino de 1º. grau. Estudo sobre o nível de implementação da proposta do Ciclo Básico. São Paulo, SE/CENP, 1986.
- Secretaria de Estado da Educação/CENP. Ciclo Básico e reorganização do ensino de 1º. grau: sistemática de avaliação. São Paulo, SE/CENP, 1986.
- Secretaria de Estado da Educação/CENP. O aluno egresso do Ciclo Básico na visão do professor I, atuante em classes da 3ª. série: uma contribuição para a reorganização do ensino de 1º. grau: Versão preliminar, São Paulo, SE/CENP, 1986.
- Secretaria de Estado da Educação/ CENP. A implementação da proposta do Ciclo Básico na opinião de professores, 2ª. etapa. Versão preliminar. São Paulo, SE/CENP, 1986.
- Secretaria de Estado da Educação/ATPCE. Plano de trabalho anual de 1987. São Paulo, SE/CENP, 1987.
- Secretaria de Estado da Educação. você me conhece: sou aluno do noturno. mimeo, São Paulo, SE, s/d.

- Secretaria de Estado da Educação. O noturno: quadro negro. mimeo, São Paulo, SE, s/d.
- Secretaria de Estado da Educação. Proposta para discussão: reorganização da escola pública de 1º. e 2º. graus do Estado de São Paulo. Flexibilização da estrutura e do funcionamento do curso regular noturno de 1º. e 2º. graus, como resposta às necessidades do aluno trabalhador. mimeo, São Paulo, SE, 1988.
- Secretaria de Estado da Educação. Melhoria do atendimento do aluno trabalhador. São Paulo, SE, 1989.
- Secretaria de Estado da Educação. Análise do levantamento de problemas e de propostas de soluções feito durante as discussões do documento de trabalho nº.1, (retorno ao documento de trabalho nº.1). Educação Democrática, São Paulo, 1983.
- Secretaria de Estado da Educação/COGSP. Propostas, compilação e análise sobre o documento 01/83, SE: momento significativo na história da educação de São Paulo. mimeo, São Paulo, SE/ COGSP, 1983
- Secretaria de Estado da Educação/CEI. Documento 01/83: reorientação das atividades da SE. mimeo, São Paulo, SE/CEI, 1983.
- Secretaria de Estado da Educação/ATPCE/CIE. Programa de formação integral da criança- PROFIC. São Paulo, 1986.
- Secretaria de Estado da Educação. Documento preliminar para orientação das atividades da secretaria. Resolução SE nº.118 de 06/06/83. São Paulo, 1983.
- Secretaria de Estado da Educação/ATPCE. Relatório de atividades da Secretaria da Educação no período de mar/87 a dez/88. S/d.
- Secretaria de Estado da Educação/CENP. Proposta de trabalho de 1987. São Paulo, 1985.
- Secretaria de Estado da Educação/CENP. A direção e questão pedagógica. São Paulo, 1988.
- Secretaria de Estado da Educação/CENP. Projeto oficinas pedagógicas. São Paulo, s/d.

- Secretária de Estado da Educação/CENP. Avaliação do sistema de monitoria na rede oficial de ensino do Estado de São Paulo. São Paulo, 1985.
- Secretária de Estado da Educação/CENP. Ante- projeto de capacitação de recursos humanos. mimeo, São Paulo, SE/CENP, 1989.
- Secretária de Estado da Educação/CENP. Oficina Pedagógica. Informações Básicas. São Paulo, SE/CENP, 1987.
- Secretária de Estado da Educação/CENP. Projeto Oficina Pedagógica. São Paulo, SE/CENP, 1987.
- Secretária de Estado da Educação/CENP. Oficina Pedagógica. Catálogo de recursos audiovisuais, SE/CENP, s/d.
- Secretária de Estado da Educação/CENP. Oficina Pedagógica: texto básico (em estudo). São Paulo, SE/CENP/SOE, 1989.
- Secretária de Estado da Educação/CENP. Quem quiser que conte outra. Avaliação do Projeto Ipê 1987. SE/CENP/SEP, 1989.
- Secretária de Estado da Educação/CENP. Isto se aprende com Ciclo Básico. Avaliação do Projeto Ipê 1987. SE/CENP/SEP, 1989.
- Secretária de Estado da Educação/CENP. Relatório anual. SE/CENP/SEP, 1988.
- Secretária de Estado da Educação/CENP. Capacitação de recursos humanos. Uma introdução. Uma introdução às discussões. SE/CENP, 1985.
- Secretária de Estado da Educação/CENP. CEFAM: os caminhos da implantação (subsídios para continuidade das ações). São Paulo, SE/CENP, 1989.
- Secretária de Estado da Educação/CENP. Proposta da CENP para a reformulação da Habilitação Específica de 2º. grau para o Magistério. São Paulo, SE/CENP, 1984.
- Secretária de Estado da Educação/CENP. Estudos preliminares para os Centros de Formação do Magistério. São Paulo, SE/CENP, 1987.
- Secretária de Estado da Educação/CENP. Centro de Formação Específica do Magistério- CEFAM. São Paulo, SE/CENP, 1988.
- Secretária de Estado da Educação/CENP. Relação dos CEFAMs (1988-1989) São Paulo, SE/CENP, 1989.

- Secretaria de Estado da Educação/CENP. Avaliação: reflexão sobre o tema e a apresentação de indicadores para a avaliação de docentes e dos grupos de implementação dos CEFAMs. São Paulo, SE/CENP, 1989.
- Secretaria de Estado da Educação/CENP. Alguns apontamentos e reflexões acerca dos cursos noturnos de 1º. e 2º. graus da rede estadual de ensino. mimeo, São Paulo, SE/ATPCE/ETASED, 1981.
- Secretaria de Estado da Educação. Cursos Noturnos: solução ou problema? mimeo, São Paulo, SE/ATPCE/ETASED, 1982.
- Secretaria de Estado da Educação. Reestruturação técnico –administrativa e pedagógica do ensino de 1º. e 2º. graus da rede estadual, no período noturno (projeto). mimeo, São Paulo, SE/ATPCE, 1983.
- Secretaria de Estado da Educação. A implantação do projeto de reestruturação técnico –administrativa e pedagógica do período noturno. Avaliação do 1º. ano. mimeo, São Paulo, SE/ATPCE/FCC, 1985.
- Secretaria de Estado da Educação. Tecendo a cada noite o sol. São Paulo, SE/ATPCE, 1985.
- Secretaria de Estado da Educação. Noturno (propostas). mimeo, São Paulo, SE/ATPCE/COGSP, 1983.
- Secretaria de Estado da Educação/CENP. O ensino no período noturno: uma questão metodológica? Fundamentos da Educação e Realidade Brasileira. São Paulo, SE/CENP, 1986.
- Secretaria de Estado da Educação. O ensino noturno, regular e supletivo: proposta preliminar para 1988. São Paulo, SE/CENP, 1987.
- Secretaria de Estado da Educação. No noturno, uma revolução. Educação Democrática, São Paulo, 1983.
- Secretaria de Estado da Educação. A reformulação do noturno. Educação Democrática, São Paulo, 1984.
- Secretaria de Estado da Educação. Legislação de ensino de 1º. e 2º. graus.
- Secretaria de Estado da Educação/ATPCE/CIE. Regimento comum das escolas estaduais de 1º. grau. São Paulo, 1979.

- SEP/NEPP/UNICAMP. Avaliação da implementação da jornada única no Estado de São Paulo. Campinas, 1989.
- SEVERINO, Antonio J.- A proposta dos CEFAMs: uma nova esperança para o professor? mimeo, Unicamp, 1989.
- SILVA, Teresa R. N. da- Legislação básica para estudo das divisões regionais de ensino, DREs e das delegacias de ensino, DEs, a partir do Decreto nº. 7.510/76 (documento preliminar). São Paulo, SE/CENP, 1987.
- SILVA, Teresa R. N. da e NOGUEIRA, Mazda J. – Curso Noturno: um desafio. São Paulo, FCC/SEE, s/d.
- SOUZA, Paulo Renato C. (coord.) – A descentralização do gasto público e seu efeito sobre a geração de emprego de renda, com ênfase no setor informal urbano. Análise do gasto em educação no Estado de São Paulo (Brasil) no período 1984-86.
- SPOSITO, Marília P. O. – O ensino noturno de 2º. grau: notas para uma discussão (roteiro preliminar para uma discussão no GT sobre curso noturno- uso interno da FEUSP). São Paulo, 1988.



**UNICAMP**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

**nepp**

NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Cidade Universitária "Zeferino Vaz"  
Av. Albert Einstein, 1300  
Campinas - SP - Brasil  
13081-970  
TEL: (019) 289-3143 788-8156 289-3901 788-7663  
FAX: (019) 289-4519  
E-mail: [nucleo@nepp.unicamp.br](mailto:nucleo@nepp.unicamp.br)