

# **PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

## **Proposta da Sociedade Paulista**

**Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública**

**São Paulo, 14 de outubro de 2003**  
**(PL nº 1.074/03, versão revisada em 30/10/03)**

DIRETORIA

Américo Sansigolo Kerr, Francisco Miraglia Neto,  
César Augusto Minto, Lucília Daruiz Borsari, Raquel Aparecida Casarotto  
Sérgio Tadeu Meirelles, Roberto Ramos Júnior,  
Flávio César Almeida Tavares, João Alberto Negrão, Elenice Mouro Varanda  
Ozírde Manzolli Neto

**Editores:** Líghia Brigitta Horodynski Matsushigue • César Augusto Minto

**Assistente de produção:** Rogério Yamamoto

**Secretaria:** Alexandra M. Carillo e Aparecida de Fátima dos R. Paiva

**Distribuição:** Marcelo Chaves e Walter dos Anjos

Impressão e fotalitos: Gráfica Forma Certa

Tiragem: 1.000 exemplares

**Adusp - S. Sind.**

Av. Prof. Luciano Gualberto, trav. J, 374

CEP 05508-900 - Cidade Universitária - São Paulo - SP

Internet: <http://www.adusp.org.br> • E-mail: [imprensa@adusp.org.br](mailto:imprensa@adusp.org.br)

Telefones: (011) 3813-5573/3091-4465/3091-4466 • Fax: (011) 3814-1715

Reimpresso em agosto/2006 para uso das atividades do  
COMITÊ EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

<b>SUMÁRIO</b>	<b>Página</b>
ENTIDADES QUE COMPÕEM O FEDEP-SP	4
TABELAS E QUADROS	5
SIGLÁRIO	8
COLABORADORES	11
APRESENTAÇÃO	12
<b>1. - INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>2. - TEMAS BÁSICOS DA EDUCAÇÃO</b>	<b>17</b>
2.1 - ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO	17
2.2 - GESTÃO DEMOCRÁTICA	18
2.3 - FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO	20
2.4 – TRABALHADORES E TRABALHADORAS EM EDUCAÇÃO	32
<b>3. - ESTADO DE SÃO PAULO: DIAGNÓSTICO E PROPOSIÇÕES</b>	<b>40</b>
3.1 - PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO E EDUCACIONAL	41
3.2 – SISTEMA, ESTADO E EDUCAÇÃO: A SITUAÇÃO EM SÃO PAULO	48
3.3 – ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM MAIOR EVIDÊNCIA	50
3.4 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO: ENSINO À DISTÂNCIA E TEMAS TRANSVERSAIS	58
3.5 – DIRETRIZES E OBJETIVOS GERAIS	62
<b>4. - NÍVEIS E MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO: DIAGNÓSTICO E PROPOSIÇÕES</b>	<b>65</b>
4.1 - EDUCAÇÃO BÁSICA	65
4.1.1. - Educação Infantil	66
4.1.2. - Ensino Fundamental	71
4.1.3. - Ensino Médio	78
4.1.4. - Educação de Jovens e Adultos (EJA)	83
4.1.5 - Educação Profissional	87
4.1.6 - Educação Especial	90
4.1.7 - Educação Rural no Estado e o Movimento Social do Campo	93
4.1.8 - Educação de Crianças e Adolescentes em Situação de Risco	95
4.1.9 - Educação nas Medidas Sócio-educativas	96
4.1.10 – Educação Escolar Indígena	98
4.2. - EDUCAÇÃO SUPERIOR	100
4.2.1 - Graduação	101
4.2.2 - Pós-graduação	108
<b>5. – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>113</b>

## **ENTIDADES QUE COMPÕEM O FÓRUM ESTADUAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA**

**AÇÃO EDUCATIVA** - Assessoria, Pesquisa e Informação - ONG  
**ADUNESP** - Associação dos Docentes da Universidade Estadual Paulista  
**ADUNICAMP** - Associação dos Docentes da Universidade de Campinas  
**ADUSP** - Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo  
**AELAM** - Associação dos Educadores Latino-Americanos  
**AFUSE** - Sindicato de Funcionários e Servidores da Secretaria de Educação  
**AGB** - Associação dos Geógrafos do Brasil  
**ANDE** - Associação Nacional de Educação  
**ANDES-SP** - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Regional São Paulo  
**ANPEd** - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação  
**ANPUH** - Associação Nacional de Professores Universitários de História  
**APASE** – Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo  
**APEOESP** - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo  
**CAED** - Comissão de Assuntos Educacionais do PT  
**CEDES** - Centro de Estudos Educação e Sociedade  
**CNBB** - Confederação Nacional dos Bispos Brasileiros  
**CPP** - Centro do Professorado Paulista  
**CRP** - Conselho Regional de Psicologia  
**CRUB** - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras  
**CUT Estadual** - Central Única dos Trabalhadores - Estado de São Paulo  
**FEPESP** – Federação dos Professores do Estado de São Paulo  
**MST** - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
**MUP** - Movimento Unificado Pró-Universidade Pública na Baixada Santista  
**SBPC** - Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência  
**SINPEEM** - Sindicato dos Professores e Especialistas do Ensino Municipal  
**SINPRO-ABC** - Sindicato dos Professores da Região do ABC  
**SINPROSASCO** – Sindicato dos Professores de Osasco e Região  
**SINPRO-SP** - Sindicato dos Professores de São Paulo  
**SINTEPS** – Sindicato dos Trabalhadores do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, do Ensino Público Estadual Técnico, Tecnológico e Profissional do Estado de São Paulo  
**UDEM** – Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo  
**UEE** - União Estadual dos Estudantes  
**UPES** - União Paulista de Estudantes Secundaristas

### **EXECUTIVA DO FEDEP-SP**

**ADUNESP**  
**ANDE**  
**APEOESP**

**Tabelas e quadros**

**Tabela 1:** Vinculação de Receitas à Educação - História Constitucional. (p. 24)

**Tabela 2:** Evolução do Produto Interno Bruto, total e *per capita*, em preços de 2001. Brasil - 1990/2001. (p. 25)

**Tabela 3:** PIB Total, População Residente e PIB *per capita* (a preços de 2000) Estado de São Paulo (1996-2000). (p. 25)

**Quadro 1:** Gasto público em relação ao PIB – 1999. (p. 26)

**Tabela 4:** Gasto Público com Educação (em termos % do PIB)- Países selecionados - 2000/2001. (p.26)

**Tabela 5:** Estado de São Paulo - Valores Realizados, Receitas e Transferências de Impostos - 2002. (p. 27)

**Tabela 6:** Valor mínimo aluno-ano nacional do FUNDEF, complementação efetuada e a dívida da União, pelo não cumprimento da legislação. (p. 32)

**Tabela 7:** Valores anuais *per capita* do FUNDEF - Estado de São Paulo (1998 - 2002). (p. 33)

**Tabela 8:** Valores anuais para compor o FUNDEF no Estado de São Paulo, segundo a origem administrativa dos recursos (1998-2001). (p. 33)

**Tabela 9:** Déficit estimado de matrículas e de funções docentes, por nível de escolaridade, a partir das metas do PEE e dados de 2000 - Estado de São Paulo. (p. 35)

**Tabela 10:** Receitas potenciais para MDE, incluindo destinações para Instituições Federais Estado de São Paulo - 2002 (em milhões de Reais). (p. 36)

**Tabela 11:** Metas de Atendimento no Sistema Público Paulista em 10 anos. (p. 37)

**Tabela 12:** Percentagem do PIB para atendimento das demandas educacionais. Estado de São Paulo, 2002 e 2013. (p. 38)

**Tabela 13:** Educação Básica - Funções docentes por nível de ensino, segundo a rede de ensino - Estado de São Paulo - 2002. (p. 43)

**Tabela 14:** Funções docentes por nível de formação, rede e nível de ensino - Estado de São Paulo - 2002. (p. 44)

**Tabela 15:** Salário inicial dos integrantes do quadro do magistério - nível I - 2003. (p. 47)

**Tabela 16:** População, renda nacional bruta e renda *per capita*. Países selecionados - 1999. (p. 51)

**Tabela 17:** Taxa de variação do PIB *per capita* (em%), Brasil e países selecionados - (1991-1999). (p. 52)

**Tabela 18:** Produto Interno Bruto a Preço de Mercado Total e *per capita* e População Residente no Estado de São Paulo (1996-2000). (p. 52)

**Tabela 19:** Taxas de desemprego em seis regiões metropolitanas. (p. 53)

**Tabela 20:** Coeficiente de Mortalidade Infantil (por mil nascidos vivos) e seus Componentes: Série Histórica no Estado de São Paulo (1990 - 2001). (p. 54)

**Tabela 21:** Índice de Desenvolvimento Humano e Taxa de Analfabetismo - População de 15 anos ou mais – Países Selecionados - 2000. (p. 55)

**Tabela 22:** Percentagem (10 anos ou mais de idade) em relação a anos de estudo, - Brasil e grandes regiões – 2001. (p. 56)

**Tabela 23:** Distribuição etária da população - Países selecionados, Brasil e São Paulo (1999). (p. 56)

**Tabela 24:** Distribuição etária da população (em milhares), Estado de São Paulo e três de suas Regiões Administrativas (RA) - 2001. (p. 57)

**Tabela 25:** Índice de Exclusão Social nas Unidades Federativas do Brasil (1980 - 2000). (p. 58)

**Tabela 26:** Índice de Exclusão Social na Metrópole de São Paulo. (p. 59)

**Tabela 27:** Matrículas na Educação Infantil por Segmento, segundo as Redes de Ensino Estado de São Paulo - 2002. (p. 86)

**Gráfico 2:** Matrícula Inicial na Educação Infantil nas redes municipais - Estado de São Paulo (1980-2002). (p. 87)

**Gráfico 3:** Taxa de Matrícula na EI nas redes municipais de São Paulo (1980 - 2002). (p. 88)

**Tabela 28:** Matrículas na Educação Infantil - Estado de São Paulo (1996 - 2000). (p. 88)

- Tabela 29:** População em idade de atendimento pela Educação Infantil Estado de São Paulo (1996 - 2000). (p. 89)
- Tabela 30:** Educação Infantil - Média de hora-aula diária - Comparação 1999/2002. (p. 89)
- Tabela 31:** Educação Infantil - Média de alunos/turma - Comparação 1999/2002. (p. 90)
- Tabela 32:** Ensino Fundamental - Matrículas iniciais por segmento - Rede Estadual (São Paulo) – (1990/2002). (p. 93)
- Tabela 33:** Ensino Fundamental, Rede Estadual, Taxas de Reprovação - Estado de São Paulo (1990/2001). (p. 94)
- Tabela 34:** Ensino Fundamental - Taxas de reprovação por série segundo rede de ensino Estado de São Paulo - 2001. (p. 95)
- Tabela 35:** Ensino Fundamental, Rede Estadual, Taxa de Abandono - Estado de São Paulo – (1990/2001). (p. 95)
- Tabela 36:** Ensino Fundamental - Taxas de abandono por série segundo rede de ensino - Estado de São Paulo - 2001. (p. 96)
- Tabela 37:** Ensino Fundamental - Média de horas-aula diárias - Comparação 1999/2002. (p. 96)
- Tabela 38:** - Ensino Fundamental - Média de alunos/turma - Comparação 1999/2002. (p. 97)
- Tabela 39:** Percentual de Alunos por Estágio de Proficiência - Língua Portuguesa. (p. 97)
- Tabela 40:** Percentual de Alunos por Estágio de Proficiência - Matemática. (p. 98)
- Tabela 41:** Ensino Médio, Rede Estadual, Matrícula inicial por período - Estado de São Paulo (1990-2002). (p. 102)
- Tabela 42:** Ensino Médio - Matrículas por série, segundo rede de ensino - Estado de São Paulo - 2002. (p. 103)
- Tabela 43:** Ensino Médio - Taxas de Reprovação por série, segundo rede de ensino - Estado de São Paulo - 2002. (p. 103)
- Tabela 44:** Ensino Médio - Média de hora-aula diária - Comparação 1999/2002. (p. 104)
- Tabela 45:** Ensino Médio - Média de alunos/turma - Comparação 1999/2002. (p. 104)
- Tabela 46:** Percentual de Alunos por Estágio de Proficiência - Língua Portuguesa - 3ª série do Ensino Médio Regular - 2001. (p. 105)
- Tabela 47:** Percentual de Alunos por Estágio de Proficiência – Matemática - 3ª série do Ensino Médio Regular - 2001. (p. 105)
- Tabela 48:** Educação de Jovens e Adultos - Total das Redes - Matrículas Iniciais por Segmento - Estado de São Paulo (1995 - 2002). (p. 109)
- Tabela 49:** Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) Ensino Fundamental - Estado de São Paulo (1997-2000). (p. 109)
- Tabela 50:** Educação de Jovens e Adultos - Presencial - Matrículas na Rede Pública, por curso, segundo o ano de nascimento Estado de São Paulo - 2002. (p. 110)
- Tabela 51:** Educação Profissional de Nível Técnico - Matrículas Iniciais por rede de ensino - Estado de São Paulo - 2001/2002. (p. 113)
- Tabela 52:** Ensino Médio - Rede Estadual - SECT - Matrículas Iniciais por série - Estado de São Paulo, 1991-1999. (p. 113)
- Tabela 53:** Comparação entre matrículas: Ensino Fundamental e Educação Especial pelas redes de ensino - Dados preliminares do Censo 2003. (p. 117)
- Tabela 54:** Matrículas em escolas especiais e classes especiais - Estado de São Paulo - Dados preliminares do Censo Escolar 2003. (p. 117)
- Tabela 55:** Privatização do ensino superior paulista: percentual de concluintes, de matrículas e de ingressantes nos sistemas público e privado de educação superior, em São Paulo e nos demais estados - 1999/2001. (p. 133)
- Tabela 56:** Relação candidato/vaga no Vestibular para o Ensino Superior Presencial (2001). (p. 133)
- Tabela 57:** Matrículas na Educação Superior Presencial em São Paulo e demais estados, discriminadas por rede - 1999/2001. (p. 134)
- Tabela 58:** Porcentagem de docentes em Tempo Integral por Organização Acadêmica, no Brasil e em S. Paulo (2001). (p. 134)
- Tabela 59:** Porcentagem de docentes com títulos de doutor ou mestre, por Organização Acadêmica, no Brasil e em S. Paulo (2001). (p. 135)

- Tabela 60:** Porcentagem da população com idade entre 18 e 24 anos que está matriculada no ensino superior (público ou total) em São Paulo, nas diferentes Regiões Administrativas (2001). **(p. 136)**
- Tabela 61:** Regiões nas quais não existem instituições estaduais ou federais de ensino superior nas diferentes áreas do conhecimento (2001). **(p. 136)**
- Tabela 62:** Relação: Alunos de graduação por Docente no Brasil e em São Paulo, por tipo de instituição de ensino superior. **(p. 137)**
- Tabela 63:** Número de alunos matriculados nos períodos diurno e noturno em IES públicas e privadas, em milhares (2001). **(p. 138)**
- Tabela 64:** Concluintes em Cursos de Graduação Presenciais por tipo de Instituição de Ensino Superior nas principais áreas no Brasil em milhares (2001). **(p. 139)**
- Tabela 65:** Número de publicações indexadas das universidades públicas paulistas nas bases SCI e SSCI do ISI 1985/1999. **(p. 142)**

## **Siglário**

**AACRIANÇA** – Associação de Apoio à Meninas e Meninos da Região Sé  
**ACT** – Admitido em Caráter Temporário  
**ADCT** – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias  
**ADUNESP** - Associação dos Docentes da Universidade Estadual Paulista  
**ADUNICAMP** - Associação dos Docentes da Universidade de Campinas  
**ADUSP** - Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo  
**ANELAM** - Associação dos Educadores Latino-Americanos  
**AFUSE** - Sindicato de Funcionários e Servidores da Secretaria de Educação  
**AGB** - Associação dos Geógrafos do Brasil  
**ALESP** – Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo  
**ANDE** - Associação Nacional de Educação  
**ANDES-SP** - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Regional São Paulo  
**ANFOPE** – Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação  
**ANPEd** - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação  
**ANPUH** - Associação Nacional de Professores Universitários de História  
**APASE** - Associação Paulista dos Supervisores de Ensino  
**APEOESP** - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo  
**APG-FE/UNICAMP** – Associação de Pós-graduandos da Faculdade de Educação da UNICAMP  
**APG/USP** – Associação de Pós-graduandos da USP  
**CAED** - Comissão de Assuntos Educacionais do PT  
**BM** – Banco Mundial  
**CAPES** – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior  
**CE** – Conselhos de Escola  
**CE/1989** – Constituição de 1989 do Estado de São Paulo  
**CEDES** - Centro de Estudos Educação e Sociedade  
**CEE** – Conselho Estadual de Educação  
**CEEP** – Centro de Educação, Estudos e Pesquisas  
**CEETEPS** – Centro Estadual de Educação Tecnológica do Sistema Paula Souza  
**CEFET** – Centro Federal de Ensino Tecnológico  
**CEPAL** – Centro de Estudos e Políticas para a América Latina  
**CEPES** - (APEOESP) – Centro de Estudos e Pesquisas Econômicas e Sociais da APEOESP  
**CEPPPE** – Centro de Estudos e Pesquisa de Políticas Públicas da Educação  
**CF/1988** – Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil  
**CIE-SEE/SP** – Centro de Informações Estatísticas e Educacionais da Secretaria da Educação de São Paulo  
**CLT** – Consolidação das Leis do Trabalho  
**CME** – Conselho Municipal de Educação  
**CNBB** - Confederação Nacional dos Bispos Brasileiros  
**CNE** – Conselho Nacional de Educação  
**CNE/CP** – Conselho Nacional da Educação – Conselho Pleno  
**CNPq** – Conselho Nacional de Pesquisa  
**CO, CU, CONSUN** – Conselho Universitário  
**CONED** – Congresso Nacional de Educação  
**CPI** – Comissão Parlamentar de Inquérito  
**CPP** - Centro do Professorado Paulista  
**CRP** - Conselho Regional de Psicologia  
**CRUB** - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras  
**CRUESP** – Conselho de Reitores do Estado de São Paulo  
**CUT Estadual** - Central Única dos Trabalhadores - Estado de São Paulo  
**DAEB** – Diretoria de Avaliação da Educação Básica – INEP/MEC  
**DF** – Distrito Federal  
**DIAP** – Departamento Intersindical de Acompanhamento Parlamentar no Congresso Federal  
**DIEESE** – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos  
**EAD** – Educação à Distância  
**EC** – Emenda Constitucional  
**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente  
**EE** – Educação Especial  
**EF** – Ensino Fundamental

**EI** – Educação Infantil  
**EJA** – Educação de Jovens e Adultos  
**EM** – Ensino Médio  
**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio  
**ES** – Educação Superior  
**ETAE** – Escolas Técnicas Agrícolas Estaduais  
**ETE** – Escolas Técnicas Estaduais  
**FAPESP** – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo  
**FATEC** – Faculdade de Tecnologia  
**FEBEM** – Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor  
**FEDEP-SP** – Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública de São Paulo.  
**FEUSP** – Faculdade de Educação da USP  
**FHC** – Fernando Henrique Cardoso  
**Finbras** – Finanças do Brasil - STN  
**FIPE** – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas  
**FMI** – Fundo Monetário Internacional  
**FPE** – Fundo de Participação dos Estados  
**FPM** – Fundo de Participação dos Municípios  
**FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério  
**GO** – Goiás  
**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**ICMS** – Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços  
**IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano  
**IES** – Instituição de Ensino Superior  
**IGP-DI** – Índice Geral de Preços da Fundação Getúlio Vargas  
**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira  
**IPI-Ex** – Imposto sobre Produtos Industrializados voltados à Exportação  
**IPTU** – Imposto Predial e Territorial Urbano  
**IPVA** – Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores  
**IRRF** – Imposto de Renda Retido na Fonte  
**ISE** – Instituto Superior de Educação  
**ISS** – Imposto Sobre Serviço de Qualquer Natureza  
**ITBI** – Imposto sobre a Transmissão de Bens Imóveis  
**ITMB** – Imposto sobre a Transmissão de “causa Mortis” e Doação de Bens  
**ITR** – Imposto Territorial Rural  
**LC – 87/96** – Lei Complementar 87 de 1996 – que estabeleceu a desoneração do ICMS para os produtos voltados à exportação  
**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
**LDO** – Lei de Diretrizes Orçamentárias  
**LOA** – Lei Orçamentária Anual  
**LRF** – Lei de Responsabilidade Fiscal  
**MBA** – Master Business Administration  
**MDE** – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino  
**MEC** – Ministério da Educação  
**MF** – Ministério da Fazenda  
**MP** – Medida Provisória  
**MS** – Mato Grosso do Sul  
**MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
**MST -** Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
**MUP** - Movimento Unificado Pró-Universidade Pública na Baixada Santista  
**MT** – Mato Grosso  
**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
**OFA** – Ocupante de Função Atividade  
**ONG** – Organização Não Governamental  
**PAE** – Programa de Aperfeiçoamento Estudantil  
**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais  
**PEA** – População Economicamente Ativa  
**PEB I** – Professor da Educação Básica I  
**PEB II** – Professor da Educação Básica II

**PEC** – Proposta de Emenda Constitucional  
**PEC-Formação Universitária** – Programa de Educação Continuada em Nível Superior  
**PED** – Programa de Estágio Docente  
**PEE** – Plano Estadual de Educação  
**PEE-SP** – Plano Estadual de Educação – Proposta da Sociedade Paulista  
**PIB** – Produto Interno Bruto  
**PICDT** – Programa de Incentivo e Capacitação Docente e Técnica  
**PL** – Projeto de Lei  
**PME** – Plano Municipal de Educação  
**PMSP** – Prefeitura do Município de São Paulo  
**PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar do IBGE  
**PNE** – Plano Nacional de Educação  
**PNE-PSB** – Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira  
**PPB** – Partido Progressista Brasileiro  
**PQI** – Programa de Qualificação Institucional  
**PSB** – Partido Socialista Brasileiro  
**PSDB** – Partido da Social Democracia Brasileira  
**PT** – Partido dos Trabalhadores  
**QM** – Quadro do Magistério  
**QPE** – Quota-Parte do Salário-Educação  
**RMSP** – Região Metropolitana de São Paulo  
**SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
**SARESP** – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo  
**SAS e SPS** – Secretaria de Promoção Social da Prefeitura do Município de São Paulo  
**SBPC** - Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência  
**SE** – Salário-Educação  
**SEADE** – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados  
**SECT** – Secretaria de Ciência e Tecnologia e Desenvolvimento do Estado de São Paulo  
**SEE** – Sistema Estadual de Educação e/ou Sistema Estadual de Ensino  
**SEE-SP** – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo  
**SENAC** – Serviço Nacional do Comércio  
**SENAI** – Serviço Nacional da Indústria  
**SENAR** – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural  
**SENAT** – Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes  
**SESI** – Serviço Social da Indústria  
**SINPEEM** - Sindicato dos Professores e Especialistas do Ensino Municipal  
**SINPRO-ABC** - Sindicato dos Professores da Rede Pública da Região do ABC  
**SINPRO-SP** - Sindicato dos Professores da Rede Privada da Região de São Paulo  
**SINTEPS** – Sindicato dos Trabalhadores do CEETEPS  
**SNE** – Sistema Nacional de Educação  
**SP** – São Paulo  
**STN** – Secretaria do Tesouro Nacional do Ministério da Fazenda  
**UDEMOM** - União dos Dirigentes do Ensino Médio Oficial do Estado de São Paulo  
**UEE** - União Estadual dos Estudantes  
**TO** – Tocantins  
**UAI** – Unidade de Atendimento Inicial  
**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
**UNESP** – Universidade do Estadual Paulista  
**UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas  
**UPES** - União Paulista de Estudantes Secundaristas  
**USP** – Universidade de São Paulo

**COLABORADORES**

ALEXANDRE CUSTÓDIO PINTO (CEEP)  
 BIANCA CRISTINA CORREA (FFCL-RP e doutoranda FEUSP)  
 CARMEN SYLVIA VIDIGAL MORAES (FEUSP)  
 CLÁUDIA PEREIRA VIANNA (FEUSP)  
 CRISTINA HARADA (Profª na Rede Municipal de São Paulo)  
 DANIEL FELDMAN (APG-USP)  
 DENISE RYKALA (SINTEPS)  
 DIOGO JOEL DEMARCO (Doutorando FEUSP)  
 DOUGLAS MARTINS IZZO (APEOESP)  
 ELIANA ELIAS (CEPES-APEOESP)  
 ELZA PEIXOTO (doutoranda UNICAMP)  
 FRANCISCO DIAS (CENPEC)  
 I-JUCA PIRAMA CAMARGO GIL (CAED e doutorando FEUSP)  
 JOSÉ CARLOS BUENO DO PRADO (AFUSE)  
 JOSÉ ROCHA DA CUNHA (APEOESP)  
 KAZUHIRO UEHARA (MUP – Baixada Santista)  
 LALO WATANABE MINTO (APG-FE/UNICAMP)  
 LILIANE GARCEZ (Fórum Estadual de Inclusão e doutoranda FEUSP)  
 LISETE REGINA GOMES ARELARO (FEUSP)  
 LUIZ MARCELO DE CARVALHO (ADUNESP)  
 MARCELO PAGLIOSA (Mestrando - FEUSP)  
 MARIA APARECIDA SEGATTO MURANAKA (ADUNESP)  
 MARIA CECÍLIA GARCEZ LEME (AA Criança, mestranda FEUSP)  
 MARIA DO ROSÁRIO SILVEIRA PORTO (FEUSP)  
 MARIA IZABEL DE AZEVEDO NORONHA (APEOESP)  
 MARIA REGINA VIANA PANNUTI (AELAC)  
 MARIA VALÉRIA BARBOSA VERÍSSIMO (ADUNESP e doutoranda - FEUSP)  
 MARÍLIA LEITE WASHINGTON (ANDES-SN/REG. SP)  
 OTAVIANO MARCONDES HELENE (IFUSP / ADUSP)  
 RENATA MIÉLLI  
 ROSA MARIA FEITEIRO CAVALARI (UNESP)  
 SIDINEY ALVES COSTA (Mestre - UFSCar)  
 SIRLENE BENDAZZOLI (Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües)  
 SUELI GUADELUPE MENDONÇA (ADUNESP)

**REPRESENTANTES DE ENTIDADES**

DENISE RYKALA (SINTEPS)  
 DOUGLAS MARTINS IZZO, CARLOS RAMIRO DE CASTRO e PEDRO PAULO VIEIRA DE CARVALHO  
 (APEOESP);  
 JURANDIR ALVES DA SILVA (SINPRO-SP)  
 MARIA LÚCIA DE ALMEIDA e PALMIRO MENNUCCI (CPP)  
 ALONSO BEZERRA DE CARVALHO e MARIA VALÉRIA BARBOSA VERÍSSIMO (ADUNESP)  
 JOSÉ CARLOS BUENO DO PRADO (AFUSE)

**CONTRIBUIÇÕES DE ENTIDADES**

ADUNESP  
 ADUSP  
 AFUSE  
 ANDES-SN-REG. SP  
 APEOESP  
 CPP  
 SINPRO-SP

**COMISSÃO DE ELABORAÇÃO, SISTEMATIZAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO**

CÉSAR AUGUSTO MINTO (ANDE – ADUSP)  
 JOÃO ZANETIC (ADUSP)  
 LIGHIA BRIGITTA HORODYNSKI MATSUSHIGUE (ADUSP)  
 MARIA CLÁUDIA DE ALMEIDA VIANA JUNQUEIRA (CPP)  
 NOBUKO KAWASHITA (ANDE)  
 RUBENS BARBOSA DE CAMARGO (ANDE – ANDES-SN – REG. SP)

## APRESENTAÇÃO

O caráter elitista da educação brasileira fez com que durante décadas ela não fizesse parte de discussões nacionais e, muito menos, de debates que envolvessem toda a sociedade. Na década de 20 é que surgiu a idéia de um plano de educação, estabelecido em lei, para todo o país e que depois, em 1932, foi explicitada no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, documento este considerado por muitos como tendo as características de um plano educacional para o país.

Assim, embora expressa nas Constituições de 1934 e 1946, a idéia de um Plano Nacional de Educação não prosperou. Somente com a Lei nº 4.024/1961 (nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) foram estabelecidas as primeiras coordenadas para a elaboração de um plano, apresentado em 1962, com objetivos e metas determinados para a educação em todo o país, o qual de fato acabou não se constituindo em lei. Entretanto, gerou planos de Governo que, pela primeira vez na nossa história, propuseram, entre outras orientações, que “até 1970, 100 % das crianças de 7 a 11 anos estivessem matriculadas na escola primária e 70 % dos jovens, no ensino secundário (antigo ginásio), vinculando-se recursos em Fundos Especiais para que se atingisse este objetivo”.

Em 1967, ressurgiu a idéia de um plano nacional – Plano Educação para Todos –, que também não foi levada adiante, pois a proposta não se coadunava com as práticas clientelistas de repasse de recursos adotadas pelos governos da época.

Durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, a Lei nº 9.394/1996 (LDB) previu que a União encaminhasse ao Congresso Nacional um “Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (**artigo 87**, § 1º). Apesar de a LDB (**artigo 9º**) explicitar claramente que a União deve incumbir-se de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a proposta de plano do Ministério da Educação (MEC), apresentada em 1998 ao Congresso Nacional, teve poucos interlocutores, tendo sido elaborado, de fato, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP.

Aquele plano, porém, fora antecedido pelo Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira, apresentado ao Congresso Nacional em 3 de dezembro de 1997 e transformado no PL nº 4.155, em fevereiro de 1998. Este plano construído pelos setores organizados da sociedade civil – entidades acadêmicas, científicas, sindicais e estudantis, de âmbito nacional e local – e parcelas da sociedade política comprometidas com a educação de todos, foi consolidado na plenária de encerramento do II Congresso Nacional de Educação (II CONED, Belo Horizonte/MG, novembro de 1997), resgatando a participação democrática também na construção de planos no país.

Os dois Congressos Nacionais de Educação seguintes (III CONED, Porto Alegre/RS, dezembro de 1999 e IV CONED, São Paulo/SP, abril de 2002), além de rediscutir politicamente o Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira e atualizar seus dados quantitativos, deram passos no sentido de garantir a continuidade do processo de construção coletiva e democrática de um projeto de educação para o país. Assim, nas suas plenárias finais, dentre outras propostas, encaminhou-se a necessidade de (re)articulação dos Fóruns Estaduais e Municipais de Educação existentes e organizá-los onde não existissem, para que uma nova fase da luta organizada tomasse impulso: a construção de Planos de Educação no âmbito dos Estados e dos Municípios.

Após três anos de tramitação, o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei nº 10.172, de janeiro de 2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE do governo) para uma década e determinou que, com base neste Plano, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborassem Planos Estaduais e Municipais de Educação. Cabe lembrar que os processos de elaboração e tramitação do PNE apresentaram, por um lado, um grande empenho dos setores organizados da sociedade civil e dos setores da sociedade política para estabelecer um projeto democrático de educação para o país, que resultou no Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira. Por outro lado, os setores sociais conservadores representados no/pelo governo Fernando Henrique Cardoso conseguiram fazer prevalecer os seus principais objetivos e suas prioridades e metas no PNE aprovado, inclusive por meio de um conjunto de manobras parlamentares muito semelhantes às utilizadas durante os processos de elaboração e de tramitação da atual LDB.

Durante este último período histórico, o Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública – São Paulo (FEDEP/SP) – cujo lançamento se deu aos 18 de maio de 1990 –, na Assembléia Legislativa de São Paulo foi rearticulado, passando a direcionar seus esforços no sentido de contribuir para a construção do Plano Estadual de Educação para o Estado de São Paulo, com caráter democrático e emancipador.

O FEDEP/SP é um espaço coletivo e democrático de discussão que congrega entidades acadêmicas, sindicais, profissionais, estudantis e movimentos sociais que adotam uma **Carta de Princípios** e têm como objetivo comum: a defesa da educação pública, gratuita, democrática, laica e de boa qualidade para todos, em todos os níveis.

### Carta de Princípios

1. Educação como direito de todos e dever do Estado;
2. Educação fundada na solidariedade, no diálogo, na honestidade, no respeito às diferenças humanas e culturais, na inclusão e na justiça social, enfim, nos valores humanistas e na ética política;
3. Gestão democrática em todas as instâncias dos sistemas de ensino e nas unidades escolares, ou seja, com participação democrática e controle social;
4. Financiamento adequado às demandas educacionais, pelo Poder Público;

5. Valorização dos profissionais em Educação, por meio de ingresso por concursos públicos, planos de carreira, piso salarial profissional digno e oportunidades sistemáticas de formação continuada;
6. Sistema Estadual de Educação unitário e planejado quanto à elaboração, implementação e avaliação, de modo a assegurar os interesses do conjunto da sociedade;
7. Educação escolar como instrumento fundamental de desenvolvimento individual, social, cultural, político e econômico do país, garantindo ao seu povo, paulista e brasileiro, os direitos básicos de cidadania e a ampliação das prerrogativas de soberania nacional;
8. Autonomia didática e científica, assegurando o direito de cada instituição escolar construir seu Projeto Político Pedagógico.
9. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pelo menos no Ensino Superior.

Tendo como referência o documento “Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira”, os participantes do FEDEP/SP deflagraram um processo democrático de discussão de diretrizes para a elaboração do Plano Estadual de Educação com todos aqueles comprometidos com a luta por uma educação de boa qualidade, que garanta a inclusão social e aumente a probabilidade de viabilizar o pleno exercício da cidadania.

Os seminários temáticos, organizados pelo FEDEP/SP, tiveram a finalidade de promover o debate e aprofundar a reflexão a respeito das políticas públicas para a educação, além de estimular o envolvimento de todos na construção do Plano Estadual de Educação. O seminário realizado na sede central da APEOESP trouxe para o debate a “Formação de Professores”; o promovido na UNESP em São Paulo privilegiou a discussão dos “Planos de Educação: Nacional, Estadual e Municipal”; e o que aconteceu na Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo teve como eixo “O Financiamento da Educação”.

O FEDEP/SP participou, também, da organização do 4º Congresso Nacional de Educação (4º CONED, São Paulo/SP, abril de 2002), que adotou como perspectiva “consolidar o que já foi realizado até agora e retomar a iniciativa política, por meio de uma plataforma de lutas que inclua a revogação da Lei nº 10.172/2001 (PNE do governo) e a construção de Planos Estaduais de Educação (PEE) e Planos Municipais de Educação (PME), tendo como referência o *Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira*”. (4º CONED, 2002, p. 11).

No sentido de garantir a participação de todos os segmentos sociais na construção de um Plano Estadual de Educação democrático e emancipador, foram organizadas, ainda, Plenárias Regionais Temáticas em: Marília, Bebedouro, Santos, Salto, Taubaté e Piracicaba, que atuaram como pólos aglutinadores das cidades vizinhas. Os participantes dessas plenárias retomaram as contribuições dos diferentes setores da sociedade civil ao FEDEP/SP, discutiram e explicitaram o diagnóstico, as diretrizes, os objetivos e prioridades para a educação no Estado de São Paulo.

As tarefas assumidas pelos integrantes do FEDEP/SP se inserem na luta encetada por aqueles que querem mudar a história da elaboração dos planos educacionais brasileiros, que, tradicionalmente, têm sido escritos em gabinetes, sob encomenda do Executivo. Essa característica fez com que, na maioria das vezes, fossem atendidos somente os setores privilegiados da sociedade, enfatizadas práticas assistencialistas e respaldada a concepção que atribui não ao Estado, mas ao mercado, a função de orientar as políticas públicas para a educação.

Por outro lado, o que se perseguiu durante a construção desse Plano Estadual de Educação, democrático e emancipador, foi a educação “entendida como um instrumento de formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social, preparando as pessoas e a sociedade para a responsabilidade de **construir, coletivamente, um projeto de inclusão e de qualidade social para o país**”. (“PNE: Proposta da Sociedade Brasileira”, 1997, p. 9).

## 1. INTRODUÇÃO

O **Plano Estadual de Educação** (PEE) é um instrumento definido em função da política educacional que queremos implementar, da legislação que lhe dá suporte e das condições humanas, materiais e financeiras à disposição da sociedade paulista. Seu principal objetivo é atender às necessidades educacionais da maioria da população – ele é, por concepção, socialmente incluyente. Outrossim, tanto o método quanto o conteúdo *deste Plano* refletem o caráter coletivo e democrático de sua elaboração, assim como deverá ser feito na sua implementação e avaliação.

A elaboração *deste Plano* reflete a defesa clara de princípios éticos voltados para a busca de igualdade e justiça social. Assim, as concepções de homem, mundo, sociedade, democracia, educação, escola, autonomia, gestão, avaliação, currículo, entre outras, aqui adotadas, são bastante distintas daquelas que os setores sociais, hoje hegemônicos, se utilizam para manter o *status quo*. As visões que subjazem a este **Plano** indicam seu referencial maior: mudar o modelo social vigente, transformar a sociedade, tornando-a de fato democrática. Tal transformação requer um projeto de desenvolvimento do Estado de São Paulo que tenha como centro, em suas dimensões econômica, social, cultural e política, o aperfeiçoamento e a dignificação do homem, não do mercado.

Essa perspectiva nos remete à busca permanente de um desenvolvimento auto-sustentado, tendo no Estado o referencial de articulação e indicação para o fortalecimento do mercado interno, para uma política econômica que fortaleça a geração de empregos e de renda, a reforma agrária, uma efetiva política agrícola, uma política industrial, uma política cultural, uma política de Ciência e Tecnologia, e, finalmente, uma política educacional, todas elas articuladas com as necessidades estaduais e nacionais.

Esse papel do Estado implica uma visão crítica em relação ao processo de mundialização econômica e cultural (globalização). Sem ignorar uma das mazelas do mundo contemporâneo, as condições de competitividade dos Blocos Econômicos e do mercado mundial, trata-se de não aceitar, tanto no âmbito nacional como no estadual, o processo em curso como inexorável, frente ao qual só resta render-se de forma subalterna e subserviente. Ao contrário, trata-se de incentivar a solidariedade no Estado, no país e entre as nações.

É no quadro dessa perspectiva de sobrevivência e desenvolvimento (sobretudo dos excluídos) que se situa o presente Plano Estadual de Educação a ser articulado com as políticas já indicadas e a construção de um quadro cultural a ser apropriado pelo conjunto da sociedade paulista, bem como construído também por ela a partir das identidades simbólicas e materiais existentes.

A educação escolar é um instrumento estratégico para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político do Estado e de seu povo, e para a garantia dos direitos básicos de cidadania e da liberdade pessoal. Nesse sentido, *este Plano* concebe a escolarização como um direito do cidadão e um patrimônio da sociedade; sua administração, planejamento e execução devem dar-se da forma mais ampla e democrática possível, abrindo espaço para todas as concepções, culturas, etnias, princípios e orientações, respeitando os conteúdos expressos na Constituição Federal de 1988 e na Constituição de 1989 do Estado de São Paulo.

A educação é aqui entendida como um instrumento de formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social, preparando as pessoas e a sociedade para a responsabilidade de **construir, coletivamente, um projeto de inclusão e de qualidade social para o Estado de São Paulo**.

O projeto de inclusão fundamenta-se, em especial, nos artigos 6º, 205 e 208 da Constituição Federal de 1988, que concebem a educação como direito social, implicando, portanto, no dever de o Estado assegurar a educação para todos e no direito de todos os cidadãos brasileiros exigirem do Poder Público o acesso e a permanência no ensino obrigatório, gratuito e de boa qualidade, referenciado nos interesses do conjunto da sociedade e a sua ampliação para outros níveis.

A qualidade social implica providenciar educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população. Tal objetivo exige um grande esforço da sociedade e de cada um para ser atingido, considerando as dificuldades impostas pela atual conjuntura. De acordo com essa perspectiva, são valores fundamentais: solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania. Tais valores implicam no desenvolvimento da consciência moral e de uma forma de agir segundo padrões éticos. A educação de qualidade social tem como conseqüência a inclusão social, por meio da qual todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham. Incluir significa possibilitar o acesso e a permanência, com sucesso, nas escolas, significa gerir democraticamente a educação, incorporando a sociedade na definição das prioridades das políticas sociais, em especial, a de educação.

O ser humano é concebido como um ser ativo, crítico, construtor de sua própria cultura, da história e da sociedade em que vive; para tanto é imprescindível seu acesso a uma escola que, além de formação ampla, desenvolva valores e atributos inerentes à cidadania. Portanto, tal escola se opõe àquela que vincula a educação a prerrogativas mercadológicas globalizantes, com o intuito de formar indivíduos pretensamente consumidores e competitivos. A educação, nessa perspectiva, vai dirigir-se ao ser humano integral, englobando todas as dimensões de sua relação com o mundo. Assim, a escola deixa de ser o único espaço de obtenção de informação, pois ela está presente em todos os meios de comunicação. Daí ser um dos principais objetivos do processo educativo elaborar os instrumentos de descoberta, escolha e integração das informações disponíveis. Nessa dimensão, a escola se redefine como um espaço democrático de elaboração de valores, de tolerância e respeito às diferenças, de produção, recriação e disseminação de conhecimento e de convivência humana e social, cultural e política, levando sempre em consideração a realidade das relações sociais e de trabalho.

A realidade social, que constitui o meio no qual se dá a formação para a cidadania, deve ser forjada através da solidariedade que busca incessantemente a inclusão, contemplando também os diversos setores sociais historicamente

excluídos: crianças pobres, jovens e adultos trabalhadores e desempregados, idosos, pessoas com deficiências e grupos tidos como minoritários – negros, índios, homossexuais. Segundo essa lógica de inclusão e de respeito à diversidade, a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos são concebidas com os mesmos objetivos da educação geral, integradas a todos os níveis e modalidades educacionais.

Nessa perspectiva, o currículo é resultante da construção coletiva e é fundamentado na análise crítica da realidade social, com mecanismos de constante atualização através da incorporação dos avanços culturais, científicos e tecnológicos aos programas e práticas escolares. O currículo deve contemplar uma estrutura multidimensional (ética, histórico-filosófica, político-social, étnica, cultural e técnico-científica), incorporando todo o conhecimento elaborado pela humanidade. Assim sendo, o currículo deve ser um instrumento de desenvolvimento que possibilite às pessoas uma interpretação crítica da realidade e a articulação de ações individuais e coletivas necessárias à solução dos problemas vivenciados.

Conseqüentemente, a avaliação precisa ser entendida como um processo contínuo a partir dos objetivos estabelecidos para cada uma das etapas do trabalho pedagógico, do papel social das instituições educacionais e das políticas públicas para a área. Através dessa avaliação todos os envolvidos no processo educacional estarão melhor capacitados para compreender a realidade, para explicar o que está ocorrendo, e para intervir nas diferentes situações, reconhecendo a diversidade e a complexidade dos problemas educacionais, visando ao aperfeiçoamento constante dos sistemas e das práticas educacionais.

Nesta concepção, a escola, garantida e financiada pelo Estado, é construída por alunos, pais, professores, servidores técnico-pedagógicos, técnico-administrativos e de apoio, como o espaço público de troca e elaboração de experiências, tendo em vista a articulação das ações possíveis e necessárias à solução dos problemas de cada comunidade e do desenvolvimento de todos.

A gestão democrática da educação, tanto do sistema como das escolas, vai possibilitar a democratização do acesso e a permanência das crianças e jovens nas escolas, a valorização do profissional da educação e a educação de boa qualidade para todos. A escola pública pertence ao público, que decide sobre o projeto pedagógico com o qual todos se comprometem, desempenhando seu papel com competência e responsabilidade. Essa gestão depende da intervenção dos setores organizados da sociedade e do aprofundamento da cidadania.

A visão de democracia que permeou a elaboração deste Plano Estadual de Educação faz jus à idéia de que tal iniciativa não poderia restringir-se ao Executivo ou ao Legislativo, mas atribuir ao homem comum, ao cidadão, a oportunidade de participar ativamente desse processo, através de seus organismos representativos. Coerentes com tal concepção, os autores e signatários desse Plano optaram por um processo de discussão aberta entre os vários atores sociais para elaborar princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação, forma democrática de construir um referencial de atuação para que a sociedade tente fazer valer os direitos já consagrados na Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e na Constituição de 1989 do Estado de São Paulo (CE/1989).

No sentido oposto, a postura pseudodemocrática adotada pela administração estadual, no processo de elaboração do Plano Estadual de Educação, mostra uma visão restrita de democracia através da qual o governo, porque eleito, se arvora em representante exclusivo da sociedade, desqualificando interlocutores legítimos, e ignorando seu papel de coordenador da elaboração desse Plano, ouvida a comunidade e os órgãos educacionais, como prevê o **artigo 241** da CE/1989, transcrito na seqüência.

A mobilização da sociedade organizada assegurou que a Constituição Federal de 1988 contemplasse importantes conquistas sociais. Isso legitima nossa ação de cobrar do atual governo, o cumprimento dos preceitos constitucionais que garantem o direito à educação de todos os brasileiros.

#### **O artigo 214 da Constituição Federal define que:**

*A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:*

- I - erradicação do analfabetismo;*
- II- universalização do atendimento escolar;*
- III- melhoria da qualidade de ensino;*
- IV- formação para o trabalho;*
- V- promoção humanística, científica e tecnológica do País.*

#### **O § 3º do Art. 212 da Constituição Federal estabelece que:**

*A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação”*

Os recursos públicos aqui referidos dizem respeito à aplicação constitucional de, no mínimo, dezoito por cento (18%) pela União e vinte e cinco por cento (25%) pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Por conseqüência da Constituição Federal de 1988, o **artigo 241** da Constituição de 1989 do Estado de São Paulo, que explicita a exigência daquela, diz:

*O Plano Estadual de Educação, estabelecido em lei, é de responsabilidade do Poder Público Estadual, tendo sua elaboração coordenada pelo Executivo, consultados os órgãos descentralizados do Sistema Estadual de Ensino, a comunidade educacional, e considerados os diagnósticos e necessidades apontados nos Planos Municipais de Educação.*

**Por sua vez, o artigo 255 dessa mesma Constituição Estadual define que:**

*O Estado aplicará, anualmente, na manutenção e no desenvolvimento do ensino público, no mínimo, trinta por cento da receita resultante de impostos, incluindo recursos provenientes de transferências.*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) incumbe os Estados de

*...elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as de seus municípios; (Art.10, III).*

Observe-se que, apesar de o **Plano Estadual de Educação** estar previsto há mais de uma década, os governos desse período não se preocuparam em elaborá-lo e, muito menos, em providenciar a implementação de suas diretrizes maiores, já definidas na Constituição de 1989 do Estado de São Paulo.

*A própria Lei Federal nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação do governo) estabeleceu em seu artigo 2º que A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes.*

Nesse sentido, é sintomática a falta de empenho das autoridades educacionais constituídas, tanto no Estado como em muitos Municípios, no que se refere à elaboração de Planos de Educação, há mais de uma década já previstos, tanto na Constituição Federal de 1988 como na Constituição de 1989 do Estado de São Paulo. Ademais, não é infundado o temor de que, uma vez gestados à revelia dos setores organizados da sociedade, por meio de mecanismos apenas técnico-burocráticos, o Plano Estadual e os Planos Municipais de Educação assim elaborados se constituam, de fato, em peças legais de controle e propaganda, sem respaldo nas verdadeiras necessidades educacionais da sociedade, ou, quando muito, constituem-se em peças que servem a uma retórica que “não sai do papel”, pois são “letras mortas”. Afora isso, cabe lembrar que será necessário intensificar a campanha pela derrubada dos vetos presidenciais ao PNE do próprio governo (Lei nº 10.172/2001), pois estes restringem ainda mais a possibilidade de aplicação de recursos em educação.

: É com a intenção de assegurar o direito social à educação, constitucionalmente previsto, que as entidades representativas da sociedade organizada e os diferentes segmentos da população paulista constroem, a partir de debates e estudos, ao longo dos últimos dois anos, e apresentam após a promulgação da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (**Plano Nacional de Educação**), o seu **Plano Estadual de Educação**.

## 2. - TEMAS BÁSICOS DA EDUCAÇÃO

### 2.1. - ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO - O SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

A finalidade básica da organização de um *Sistema Estadual de Educação*, na atual etapa histórica, deve ser a garantia da instituição de um padrão unitário de qualidade nas instituições educacionais públicas e privadas, em todo o Estado de São Paulo, compreendendo os atuais sistemas de ensino estadual e municipais, bem como as redes públicas e privadas de ensino e as demais instituições prestadoras de serviços de natureza educacional, públicas ou privadas, incluídas as instituições de pesquisa científica e tecnológica, as de caráter educativo-cultural, as de ensino militar, as que realizam experiências populares de educação, as que desenvolvem ações de formação técnico-profissional e as que oferecem cursos livres. De forma geral, o Sistema Estadual de Educação deve visar ações que efetivem o acesso e a permanência do estudante e uma oferta de educação de qualidade, em todos os níveis e modalidades a todos os cidadãos do Estado de São Paulo.

Com este fim, o Sistema Estadual de Educação deve simplificar estruturas burocráticas; descentralizar os processos de decisão e execução; fortalecer as escolas e as unidades prestadoras de serviços; articular os diferentes níveis e modalidades de ensino; integrar a educação formal e a informal; articular a educação escolar com as ações educativas produzidas no interior dos movimentos populares; valorizar os processos de avaliação institucional, entre outras ações a serem determinadas sob esta concepção.

Por isso, como já foi descrito anteriormente, o Sistema Estadual de Educação é concebido enquanto expressão institucional do esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade para que escolas e demais instituições educacionais sejam unificadas pelos mesmos objetivos, que tenham normas comuns de organização e, sobretudo, que sejam regidas pelo mesmo padrão de qualidade, respeitando os princípios educacionais definidos constitucionalmente e por legislação correlata. Estes, ao serem considerados como princípios<sup>1</sup> que embasarão o ensino — firmados pela Constituição Federal de 1988 (**Art. 206**), ratificados na LDB (**Art. 3º, IX**) e pela Constituição Estadual de 1989 (**Art. 237**) — deverão ter observância obrigatória para todos sistemas de ensino e implicarão o desdobramento de uma série de direitos e deveres.

Nesse sentido, e considerando que os entes federados devem atuar em regime de colaboração, cabe ao Sistema Estadual de Educação a responsabilidade de assegurar a observância dos princípios emanados da CF/88, da CE/89, da LDB, e da legislação educacional estadual, quer se trate de instituições públicas ou privadas, mesmo porque estas últimas, segundo o **Art. 209, II** da CF/88 e **Art. 10** da LDB, passam por autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público Estadual.

Essas determinações reclamam e evidenciam a necessidade de se organizar um Sistema Estadual de Educação que, de forma ampla, garanta por parte do Estado o cumprimento de suas incumbências (**Art. 10** da LDB), alicerçadas nos princípios estabelecidos para a educação, estabelecendo-se, pois, entre os princípios constitucionais e o Poder Público uma relação de instrumentalidade.<sup>2</sup>

O Sistema Estadual de Educação, assim configurado, deverá ter como instância máxima de deliberação o *Fórum Estadual de Educação*, com ampla representação dos setores sociais envolvidos com a Educação, sendo o responsável pela política estadual de educação em médio e longo prazos e, principalmente, pela definição e acompanhamento das diretrizes, objetivos, metas e prioridades definidos pelos Planos Estaduais de Educação, devendo também estar acompanhando e fiscalizando as execuções orçamentárias anuais para o setor educacional.

O *Conselho Estadual de Educação*, como órgão normativo e de coordenação do sistema, deverá dispor de autonomia administrativa e financeira e deverá articular-se com os Poderes Legislativo e Executivo, com a comunidade educacional e a sociedade civil organizada. Como órgão normativo, cabe-lhe, entre outras atribuições, interpretar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e demais legislações pertinentes à Educação nacional e estadual, estabelecendo normas para os sistemas de ensino e articulando-os dentro do Sistema de Educação do Estado de São Paulo. Além destas funções de exegese legal, deverá também opinar sobre alterações de iniciativa do Poder Executivo, garantir, de modo mais cotidiano, o cumprimento do Plano Estadual de Educação e sua expressão nas Leis de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e nas Leis Orçamentárias Anuais (LOA), acompanhando, fiscalizando e avaliando as suas implementações, além de identificar diferentes medidas que atuem em prol de metas sociais que contemplem uma educação mais justa, mais igualitária e de melhor qualidade a todos. Sua composição deve contar com ampla representação social, de maneira a exercer, realmente, a sua função pública, não se tornando refém de interesses privados.

<sup>1</sup> Princípio é, por definição, mandamento nuclear de um sistema, verdadeiro alicerce dele, disposição fundamental que se irradia sobre diferentes normas compondo-lhe o espírito e servindo de critério para sua compreensão e inteligência, exatamente por definir a lógica e a racionalidade do sistema normativo, no que lhe confere a tônica e lhe dá sentido harmônico (...). Celso Antonio Bandeira de Mello. *Natureza e Regime Jurídico das Autarquias*. São Paulo: *Revista dos Tribunais*, 1968, p. 230.

<sup>2</sup> Cf. Nina Beatriz Ranieri. Parecer elaborado mediante consulta feita pelo CEE. Anexo à Indicação CEE n° 23/2002, aprovada em 04/12/2002.

## 2.2 - GESTÃO DEMOCRÁTICA

Embora inserida na Constituição Federal (CF/88, **Artigo 206**, IV) apenas de modo genérico, o princípio da gestão democrática na área da educação é muito importante para os trabalhadores em educação e para os setores organizados da sociedade civil. Na perspectiva desses segmentos sociais, a gestão democrática do Sistema Estadual de Educação deve ter como preceito básico a radicalização da democracia, que se consubstancia no caráter público e gratuito da educação, na inserção social, nas práticas participativas, na descentralização do poder, na socialização dos conhecimentos e das decisões e, muito especialmente, na atitude democrática das pessoas em todos os espaços de intervenção organizada. Assim, no processo de construção da gestão democrática da educação, alguns indicadores são imprescindíveis, tais como a autonomia, a representatividade social e a formação para a cidadania.

A gestão democrática não se constitui num fim em si mesma, mas numa das estratégias do processo de superação do autoritarismo, individualismo e das desigualdades sociais, com qualidade e eficiência, em contraposição à gestão exercida, em particular, pelos conselhos hoje existentes e legalmente constituídos os quais, tanto por sua composição como por suas atribuições, na maioria das vezes, têm estado a serviço de interesses e objetivos particulares e específicos dos setores dominantes, subservientes aos organismos internacionais.

A estratégia e as táticas utilizadas na implementação da gestão democrática exigem ações contundentes e permanentes no enfrentamento das distorções criadas pelas concepções e intenções que se contrapõem à concepção de gestão aqui defendida, ainda presentes, tanto na legislação atual como em inúmeras práticas educacionais.

A fundamentação dessa gestão está, pois, na constituição de um espaço público de direito, que deve promover condições de igualdade, garantir estrutura material para promover um serviço educacional de boa qualidade, criar um ambiente de trabalho coletivo que vise a superação de um sistema educacional fragmentado, seletivo e excludente, e, ao mesmo tempo, que possibilite a inter-relação desse sistema com o modo de produção e distribuição de riqueza, com a estruturação da sociedade, com a organização política, com a definição de papéis do Poder Público, com as teorias do conhecimento, as ciências, as artes e as culturas.

Essa gestão deve permear o processo dialético de relações que se estabelecem entre a instituição educacional e a sociedade, de tal forma a possibilitar aos seus agentes a utilização de mecanismos de construção e de implementação da qualidade social na educação. Nessa perspectiva, a instituição educacional deve ter como princípios fundamentais: o caráter público da educação, a inserção social, a descentralização do poder, as práticas participativas, a socialização das decisões colegiadas, que permitam o desencadeamento de um permanente exercício de conquista da cidadania. Esta última é concebida como a materialização dos direitos fundamentais legalmente constituídos, entre eles o direito à educação.

Imbuídos desses princípios, entidades nacionais e estaduais de trabalhadores em educação, de estudantes, de pais de alunos, de pesquisa e divulgação, entidades educacionais e movimentos sociais diversos (diretamente ligados ou não à educação) – articulados por meio dos Fóruns Nacional e Estadual em Defesa da Escola Pública – buscam a organização e a participação da comunidade e da sociedade civil nas decisões da política educacional, nos níveis municipal, estadual e federal.

No Estado de São Paulo, o presente **Plano Estadual de Educação (PEE)** é um dos instrumentos nessa luta por uma educação democrática e inclusiva, meta que depende decisivamente da correta compreensão e implementação da gestão democrática em todos os níveis do sistema de educação paulista.

As experiências democráticas que concorrem para o aperfeiçoamento dessa gestão são as que reforçam a participação de todos os segmentos constitutivos da comunidade escolar, norteiam-se pela construção de projetos político-pedagógicos participativos e convivem com os colegiados e as representações dos grupos sociais existentes no interior das instituições escolares. Isoladamente, as eleições não têm força transformadora porque não modificam a estrutura e a organização da instituição e as relações entre os atores educacionais. Quando fazem parte de um processo mais amplo de gestão, que inclui a consolidação de instâncias, como os Conselhos Escolares, no âmbito da Educação Básica, e os Conselhos Universitários, no da Educação Superior, podem favorecer a melhoria das condições de aprendizagem, da organização escolar, podem contribuir para o respeito a identidades sociais diferenciadas, podem formar novas lideranças e podem e devem democratizar as instituições.

A gestão democrática é um processo e, como tal, suas referências, ao contrário de seus princípios, não são estanques nem imutáveis, implicando valores e a construção de conceitos vinculados à própria dinâmica social. Ao mesmo tempo, alguns mecanismos são importantes para a materialização de uma gestão educacional nessa perspectiva. Destacam-se, entre esses mecanismos, os Conselhos – Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Estadual de Educação (CEE), Conselhos Municipais de Educação (CME), Conselhos Escolares (na Educação Básica), Conselhos Universitários (na Educação Superior), além de outros Colegiados que venham a ser criados nas várias instâncias do Sistema Estadual de Educação – os quais devem ser participativos e representativos dos segmentos sociais, ter caráter normativo, deliberativo e constituídos com maior participação da sociedade civil. Outros instrumentos importantes são os Fóruns Nacional, Estadual e Municipais de Educação, a serem construídos com a participação de todos.

O Conselho Estadual e os Conselhos Municipais de Educação são órgãos consultivos, normativos, fiscalizadores e deliberativos dos sistemas estadual e municipais de ensino, respectivamente. São instâncias de articulação entre o poder público e a sociedade civil, tendo dotação orçamentária que lhes assegure eficiente funcionamento e autonomia administrativa para agir e decidir em conformidade com as funções e atribuições que lhes são conferidas pela legislação federal, estadual e municipal, conforme a sua esfera de competência.

Os Conselhos Escolares e Universitários, além de deliberativos nos seus respectivos âmbitos, constituem-se em espaços *informativos* (na medida em que ampliam as informações sobre os processos educacionais); *educativos* (como prática de reflexão e ação sobre assuntos de interesse de todos) e *organizativos* (além de estabelecer relações institucionais

de representação, frente ao poder e à própria sociedade, podem ter sua forma de organização expandida para outras ações coletivas).

O Conselho Escolar é uma instância deliberativa e representativa da comunidade, com a finalidade de propor, acompanhar e fiscalizar o projeto político-pedagógico da escola. Deve ser constituído pela direção da escola e representantes dos segmentos da comunidade escolar, escolhidos por esta última, através de processo de eleição direta. Entende-se como comunidade escolar, o conjunto dos alunos, pais e responsáveis pelos alunos, membros do magistério e demais servidores públicos em efetivo exercício na unidade escolar. Dada a realidade educacional brasileira e paulista vale ressaltar a necessidade de ampla campanha de esclarecimento e debate sobre esse nível de participação e sobre os Conselhos Escolares.

O Conselho Universitário é o colegiado superior deliberativo e de coordenação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, do qual participam todos os segmentos da comunidade universitária, através de representantes eleitos por seus pares, sob a presidência do reitor. No caso das instituições isoladas de ensino superior, esse papel é exercido pelo Conselho Deliberativo, composto nos mesmos moldes de representação democraticamente estabelecida, sob presidência do diretor.

O projeto político-pedagógico deve garantir o trabalho coletivo de todos os segmentos da comunidade escolar. A gestão democrática da educação, praticada através dos mecanismos descritos, tem por objetivo o estabelecimento e o desenvolvimento de canais e formas de atingir uma maior qualidade social, no caminho da transformação da escola, da universidade e da sociedade. (PNE: Proposta da Sociedade Brasileira, p. 19). Por este motivo é que, em 1999, o III CONED (Congresso Nacional de Educação) aprovou o encaminhamento nº 5: Promover uma campanha em defesa das eleições democráticas para dirigentes de escola (Caderno do II CONED, p. 8). No Estado de São Paulo esta proposição é polêmica e não consensual, em razão do concurso para diretor de escola estar institucionalizado há muito tempo. Por esta razão, algumas entidades do magistério, que fazem parte do Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública, defendem Concurso Público de Provas e Títulos para todos os trabalhadores em educação, enquanto outras, a eleição.

A avaliação, enquanto instrumento de gestão educacional, destina-se, em linhas gerais, a subsidiar, permanentemente, os processos de tomada de decisão necessários ao planejamento estratégico da educação. A consecução desse planejamento requer a colaboração de uma avaliação diagnóstica apropriada e atualizada, capaz de identificar necessidades, indicar prioridades, definir objetivos e metas, e apontar recursos, procedimentos e instrumentos. Para garantir o objetivo social desses processos, é indispensável a participação organizada de todos os envolvidos (alunos, pais ou responsáveis, funcionários de apoio, profissionais técnico-administrativos, professores, coordenadores, diretores, autoridades educacionais constituídas).

Essa avaliação deve permear todo o Sistema Estadual de Educação (Secretarias, órgãos, instituições etc., também no âmbito dos municípios), deve ser interna e externa, e reger-se pelos mesmos princípios e diretrizes que assegurem uma educação de boa qualidade, que formem o cidadão, justo, democrático, solidário, ético, crítico e propositivo, enfim, um cidadão preparado para enfrentar os desafios individuais e coletivos. Para que isso ocorra é imprescindível que os indicadores dessa avaliação tenham referência social e não apenas técnica e utilitarista, como defendem os burocratas que têm conduzido a educação nacional.

A avaliação, também interna e externa, das instituições educacionais deve levar em conta os seus recursos, sua organização, suas condições de trabalho, o *padrão único de qualidade* e, no caso da Educação Superior, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a universalidade de campos de conhecimento, entre outros indicadores. Esse processo avaliatório é coordenado pelos Conselhos Superiores e Conselhos Sociais nas universidades, e pelos Conselhos Escolares nas unidades escolares.

Esse processo contínuo de avaliação, coordenado pelos Conselhos deliberativos, democraticamente constituído nas diferentes instâncias educacionais, como previsto no PNE: Proposta da Sociedade Brasileira (p. 19), visa romper o isolamento entre o sistema educacional e as pessoas que dele se utilizam enquanto portadoras do direito inalienável à educação de qualidade. Dessa forma, abre-se a possibilidade de ampliar a concordância da opinião pública e o engajamento da sociedade na luta em defesa deste **PEE** e na construção de Planos Municipais de Educação.

Vale lembrar também a importância do controle social sobre as ações de governo na educação. Uma das maneiras de fiscalizar tais ações é exatamente a participação em conselhos, audiências públicas, orçamentos participativos, planejamentos estratégicos, constituintes e estatuintes escolares etc. Outras maneiras seriam: a prerrogativa de propor projetos de lei de iniciativa popular e o empenho pela realização de plebiscitos e referendos.

Tanto o plebiscito como o referendo são instrumentos importantes de exercício direto da democracia, consagrados na CF/1988 (**Artigo 49, XV**), cabendo à sociedade, sobretudo por meio dos setores sociais organizados, construir esses instrumentos de intervenção popular.

Os movimentos sociais devem preocupar-se, cada vez mais, em interferir de forma organizada, a cada ano, nos processos de elaboração da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e de definição da Lei Orçamentária Anual (LOA). Além disso, é preciso acompanhar permanentemente as ações desenvolvidas pelos Legislativos, pelo Ministério Público, pelos Tribunais de Contas, intervindo, de forma organizada, sempre que possível, e denunciando as iniciativas de governos – sejam eles quais forem – que não contemplem os interesses da sociedade.

Por fim, é necessário enfatizar que sendo a Educação um dever do Estado, cabe a ele responsabilizar-se pela qualidade da educação escolar oferecida através do ensino ministrado pelas instituições, públicas ou privadas, em todos os níveis. Assim, as instituições particulares devem submeter-se aos padrões oficiais de organização, funcionamento e qualidade dos serviços educacionais prestados, na medida em que, para tanto, são autorizadas, fiscalizadas e avaliadas pelo Estado (CF/88, **Artigo 209**).

### 2.3.- FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

O financiamento público da Educação não deve ser apenas abordado pela ótica contábil dos recursos, mas, sobretudo, como instrumento preponderante para dirimir as desigualdades sociais inaceitáveis presentes tanto no Brasil, como no Estado de São Paulo. Nesse sentido, um olhar sobre este financiamento não pode prescindir da responsabilidade de apontar as distorções e ausências do passado na direção de garantir a inclusão e a qualidade no presente e no futuro. Trata-se, portanto, de colocar a Educação como prioridade – de fato – na formulação e implementação de políticas públicas.

A análise, ao discutir a questão do financiamento da Educação, deve levar em conta a situação sócio-econômica do país. Isto porque as principais fontes de recursos para o Financiamento da Educação, em nosso país, têm sua origem na efetiva arrecadação de impostos, os quais, por sua vez, têm seus montantes afetados pelo desempenho da economia. Por isso, segundo a postura adotada em cada governo, as decisões acerca das políticas econômicas também determinam a arrecadação e a aplicação de recursos na área da Educação.

Nos últimos oito anos, as políticas econômicas e sociais adotadas pelos governos, em âmbito nacional e estadual, tiveram como base o princípio geral de enxugamento do papel do Estado, seja repassando para a iniciativa privada a posse ou concessão de indústrias estratégicas, sistemas de telecomunicações, sistemas de portos, sistemas de transportes etc., seja “racionalizando” e tornando “menos onerosos” os serviços públicos fundamentais, por meio de parcerias e terceirizações, como está ocorrendo na Saúde e na Educação entre outros setores.

Um importante aspecto da política econômica adotada pelo governo Fernando Henrique Cardoso foi a contenção de gastos – que ainda permanece no início do atual governo federal – para possibilitar o equilíbrio das contas públicas e viabilizar o pagamento das dívidas externa e interna. Essa é, em resumo, a principal imposição feita pelo acordo firmado com o FMI ao final de 1999 e reafirmada pelo governo Lula. Portanto, o que se observa, é que sucessivos governos têm despendido muitas dezenas de bilhões de reais a cada ano com pagamento de juros e amortização da dívida externa e interna, em detrimento da realização de políticas sociais.

Vale ressaltar que a carga tributária brasileira, percentualmente inferior à praticada em diversos países desenvolvidos, recai de forma injusta sobre a população trabalhadora e a mais pobre, pois as principais fontes arrecadoras – sob a forma de impostos – são as relativas à circulação de mercadorias e serviços, portanto estando embutidos nos preços, indiferenciando os percentuais de impostos que incidem sobre o consumo de pobres e ricos. Somadas a sonegação de impostos, praticada abertamente pelos grandes grupos econômicos e pelos detentores de grandes fortunas, às políticas de isenções, anistias e renúncias fiscais, a carga tributária brasileira torna-se, ao contrário de um instrumento de distribuição de renda, um instrumento de ampliação da concentração de renda.

Ao mesmo tempo, o não compromisso das gestões de Fernando Henrique Cardoso (e da maioria dos governos estaduais e municipais) com políticas públicas fez aprofundar, ainda mais, as injustiças sociais: as sucessivas políticas de ajuste fiscal; o agravamento da dívida externa e interna; o aumento da dependência financeira do Brasil em relação ao capital internacional; as elevadas taxas de juros, sobretudo a partir da segunda metade da década de 90; a introdução em 2000, da Lei de Responsabilidade Fiscal, entre outras medidas que tiveram impacto decisivo – e negativo – no desenvolvimento econômico e social do país, com o aumento das taxas de desemprego e a diminuição da renda dos trabalhadores, tendo também conseqüências para o Financiamento da Educação Pública.

#### 2.3.1. - O Financiamento da Educação Pública e as vinculações nas Constituições Brasileiras

Na elaboração deste PEE considerou-se de suma importância que todos os educadores paulistas tivessem uma melhor noção acerca do Financiamento da Educação Pública.

O Brasil é um dos poucos países do mundo a manter uma vinculação de recursos tributários, como uma das garantias da existência de recursos financeiros para a Educação. A vinculação apareceu pela primeira vez na Constituição de 1934, onde previa-se que a União e os Municípios deveriam destinar 10% e os Estados 20% da renda resultante de impostos para a manutenção e o desenvolvimento dos sistemas educativos. Reflexo de um país predominantemente rural, um parágrafo único reservava 20% dos recursos vinculados da União para a realização do ensino na zona rural. Com o golpe que instaurou o Estado Novo, surgiu a Constituição de 1937, onde não havia nenhum tipo de vinculação de verbas para o ensino. Essa vinculação só foi retomada na Constituição de 1946, que passou a exigir dos Municípios e dos Estados a aplicação de 20%, ficando para a União a obrigação de gastar 10% da renda resultante de impostos com a *Manutenção e o Desenvolvimento do Ensino* (MDE). Surgia, assim, essa expressão que tanta polêmica causaria nas décadas seguintes.

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aumentou-se o percentual sob responsabilidade da União para 12%, mas a Constituição de 1967, a primeira gerada pelo golpe militar de 1964, suprimiu a vinculação e esse aspecto da LDB tornou-se letra morta. A chamada Constituição da Junta Militar (1969) – na verdade uma Emenda Constitucional, tão ampla que reescrevia a Constituição – ressuscitou a vinculação, sobre uma base maior: a tributária (que envolve Taxas, Contribuições e Impostos), apenas para os Municípios (20% do montante, o qual deveria ser destinado para o antigo ensino primário).

O tema da vinculação de recursos para a Manutenção e o Desenvolvimento do Ensino voltou a ser discutido quando o Senador João Calmon apresentou, em 1976, uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC), na qual previa que a União deveria destinar 12% e os Estados e Municípios 25% da receita líquida resultante de impostos para esse fim. Como não obteve o número mínimo de votos para ser aprovada naquele momento, o mesmo Senador reapresentou a proposta em 1983, desta vez com sucesso. Os percentuais passaram a ser de 13% para a União e 25% para Estados e Municípios. A partir de então o preceito da vinculação foi mantido. Na Constituição de 1988 o percentual atribuído à União foi elevado para 18%, cabendo aos Estados e Municípios aplicar, no mínimo, 25% dos recursos provenientes dos impostos, na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Especificamente no caso do Estado de São Paulo, a Constituição Estadual de 1989

elevou o percentual mínimo de recursos a serem aplicados em MDE, de 25% para 30%. A tabela a seguir resume o processo de vinculação, com seus percentuais, nas diferentes Constituições do país (**Tabela 1**).

<b>Tabela 1 - Vinculação de Receitas à Educação - História Constitucional</b>			
	<b>UNIÃO</b>	<b>ESTADOS</b>	<b>MUNICÍPIOS</b>
<b>Constituição Federal de 1934 (*)</b>	<b>10%</b>	<b>20%</b>	<b>10%</b>
<b>Constituição Federal de 1937</b>	-	-	-
<b>Constituição Federal de 1946 (*)</b>	10%	20%	20%
<b>Constituição Federal de 1967</b>	-	-	-
<b>Emenda Constitucional 1/1969 (**)</b>	-	-	20%
<b>Emenda Constitucional 1/1983 (*)</b>	13%	25%	25%
<b>Constituição Federal de 1988(*)</b>	18%	25% (***)	25%

Fonte: Tribunal de Contas do Estado – SP. Manual Básico: aplicação no Ensino – novas regras. 1998. p. 7.

(\*) base de cálculo: receita de impostos.

(\*\*) base de cálculo: receita tributária.

(\*\*\*) Constituição de 1989 do Estado de São Paulo – artigo 255 – 30%.

Além dos recursos vinculados constitucionalmente, principais fontes de Financiamento da Educação pública, destinam-se a ela, ainda, os recursos provenientes do Salário-Educação que, a partir da Emenda Constitucional nº 14/1996 (EC nº 14/1996), passou a ser calculado em 2,5% da folha de pagamento das empresas. Há, ainda, outras poucas fontes de recursos para a educação, tais como empréstimos, convênios, receita de prêmios lotéricos, doações etc., mas que representam muito pouco em termos de montantes e percentuais para o setor educacional.

### 2.3.2 - Receitas e Gastos com relação ao PIB

Para avaliar se o Brasil e o Estado de São Paulo investem o suficiente em educação é necessário relacionar as despesas correspondentes à MDE com o Produto Interno Bruto (PIB). O PIB significa toda a riqueza produzida pelo país num determinado ano, traduzindo, portanto, o potencial máximo de recursos, caso estes pudessem ser totalmente disponibilizados, para todo e qualquer investimento, na educação, por exemplo. Além disso, é fundamental que se venha a acompanhar se, de fato, os gastos em educação estão respeitando a legislação em vigor – em especial os **Artigos 211, 212 e 213** da CF/88, o **Artigo 255** da CE/89 e os **Artigos 70 e 71** da LDB –, pois no Brasil tem sido uma prática recorrente tomar como gasto efetivo os montantes que são apenas previstos em lei.

As **Tabelas 2 e 3**, a seguir, apresentam os valores do PIB e do PIB *per capita* do Brasil e do Estado de São Paulo para alguns anos, a preços de 2001. Na **Tabela 3** o PIB total foi mantido em valores correntes.

<b>Tabela 2 - Evolução do Produto Interno Bruto, total e per Capita, a preços de 2001. Brasil – 1990/2001</b>		
<b>Ano</b>	<b>PIB total (em R\$ milhões)</b>	<b>PIB per Capita (em R\$)</b>
1990	898.444	6.087
1991	907.698	6.054
1992	902.763	5.930
1993	947.222	6.130
1994	1.002.662	6.396
1995	1.045.012	6.572
1996	1.072.795	6.653
1997	1.107.890	6.777
1998	1.109.352	6.695
1999	1.118.359	6.660
2000	1.167.145	6.860
2001	1.184.769	6.873

Fonte: Banco Central do Brasil - Relatório Anual. / Elaboração: DIEESE.

Tabela 3 – PIB Total, População Residente e PIB <i>per Capita</i> (a preços de 2001) Estado de São Paulo (1996-2000)			
Anos	PIB Total	População Residente	PIB <i>per Capita</i> *
	Preço Corrente (R\$ milhão)		(R\$ de 2001)
1996	272.034	34.220.171	10.800
1997	308.892	34.752.225	11.100
1998	324.152	35.284.072	10.900
1999*	336.837	36.276.632	10.700
2000*	370.819	36.909.200	10.900

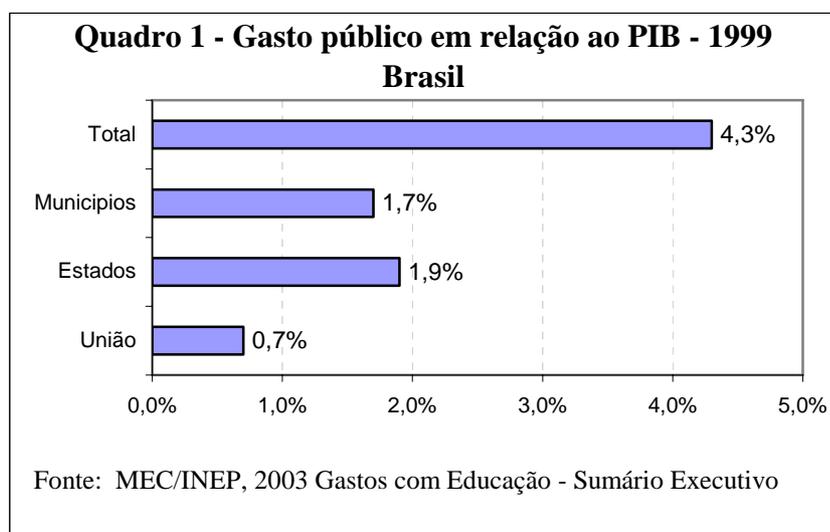
Fonte: Seade; IBGE.

\* As variações em 1999 e 2000 foram supostas iguais às brasileiras.

Os dados da **Tabela 3** evidenciam o fato, já conhecido, de que o PIB *per capita* paulista supera em mais de 40% o PIB *per capita* nacional. As **Tabelas 2 e 3** mostram o quadro de estagnação econômica vigente tanto no Estado de São Paulo como no Brasil.

Apesar de ser um conceito muito útil, é importante destacar que os estudos e análises que consideram o PIB (total ou *per capita*) devem ser interpretados com cuidado. As variações cambiais das moedas nos diversos anos (entre Real e Dólar, por exemplo); os valores das contas nacionais, especialmente com relação às contas municipais; as metodologias adotadas nos diversos estudos e análises, entre outros problemas, tornam a utilização do PIB como referência um tanto complexa. De qualquer forma, relacionar recursos destinados à realização de políticas governamentais com o PIB fornece informações mais confiáveis quando se deseja fazer comparações internacionais, fornecendo a base econômica ou a capacidade do país e dos demais entes federados em termos de aplicação de recursos nos diferentes setores.

O **Quadro 1**, a seguir, mostra a distribuição dos gastos públicos totais com Educação no Brasil, em relação ao PIB, segundo estudo recente do INEP/MEC, para o ano de 1999. O Quadro 1 demonstra que, de longe, a maior carga do financiamento de Educação recai sobre Estados e Municípios.



A comparação entre diferentes países, feita na **Tabela 4**, a seguir, obtida de outra fonte de dados – a UNESCO –, indica o pouco caso com o Financiamento da Educação no Brasil (aqui apresentado com o valor de **4,0%** do PIB, que consta daquela publicação). É importante salientar que, apesar de os países avançados destacados na tabela já terem seus sistemas educacionais instalados e não necessitando de novas construções e equipamentos, como ainda ocorre no Brasil, todos eles aplicam verbas públicas em Educação mais altas em percentuais do PIB e muito mais altas em termos absolutos.

<b>Tabela 4- Gasto Público com Educação (em termos % do PIB)</b>	
<b>Países selecionados – 2000/2001</b>	
<b>Países</b>	<b>Gasto Público/PIB</b>
Argentina	4,7
Bolívia	5,7
Brasil	4,0
Canadá	5,5
Chile	4,3
Colômbia	(*) 5.2
Cuba	8,7
Estados Unidos	4,9
França	5,8
México <sup>(1)</sup>	4,5
Paraguai	(**) 5.0
Peru <sup>(1)</sup>	3,5
Uruguai	2,8

Fontes: Unesco. UIS - Unesco Institute for Statistics, 2002.

Elaboração: DIEESE - Subseção APEOESP/CEPES.

Notas: (1) dados referentes a 1999/2000.

(\*) estimativa UIS                      (\*\*) estimativa nacional

O Estado de São Paulo também colabora com um dos problemas centrais do ensino público no Brasil que é a escassez de recursos a ele destinados e não, como querem fazer crer os governos, o simples “mau gerenciamento” das verbas. Para se ter uma idéia mais detalhada e concreta do que representariam as receitas da educação no Estado de São Paulo é apresentada a **Tabela 5**, trazendo as Receitas Municipais e as Estaduais com os valores totais realizados (arrecadados) em 2002, com os valores que corresponderiam às vinculações constitucionais, com alguns comentários para sua melhor compreensão. Nota-se que, em 2002, no Estado de São Paulo as receitas dos municípios representaram pouco mais de um terço do total, dificultando o cumprimento das importantes tarefas em educação a eles atribuídos.

<b>Tabela 5: ESTADO DE SÃO PAULO - VALORES REALIZADOS RECEITAS E TRANSFERÊNCIAS DE IMPOSTOS (2002)</b>		
<b>MUNICÍPIOS</b>		
<b>IMPOSTOS MUNICIPAIS (1)</b>	<b>VALORES TOTAIS (2)</b>	<b>25% em MDE</b>
IPTU - Imposto Predial Territorial Urbano	3.407.698.574,48	851.924.643,62
ISS - Imposto s/ Serviços de Qualquer Natureza	3.079.169.127,22	769.792.281,81
ITBI - Imposto s/ Transmissão de Bens Imóveis	507.651.944,46	126.912.986,12
IRRF - Imposto de Renda Retido na Fonte	751.915.885,19	187.978.971,30
Dívida Ativa de Impostos	839.669.856,96	209.917.464,24
Multas e Juros de Mora	617.713.526,60	154.428.381,65
<b>Total das Receitas Próprias:</b>	<b>9.203.818.914,91</b>	<b>2.300.954.728,73</b>
<b>TRANSFERÊNCIAS DA UNIÃO</b>		
FPM - Fundo de Participação dos Municípios (4)	2.646.600.000,00	661.650.000,00
ITR - Imposto Territorial Rural (3)	22.349.581,67	5.587.395,42
Cota-Parte Imposto s/ Operação de Crédito - Ouro (3)	173.038,32	43.259,58
(LC-87/96) Desoneração de Exportações (4)	304.000.000,00	76.000.000,00
<b>Total das Transferências da União:</b>	<b>2.973.122.619,99</b>	<b>743.280.655,00</b>
<b>TRANSFERÊNCIAS DO ESTADO (4)</b>		
ICMS - Imposto s/ Circulação de Mercadorias e Serviços (4)	9.350.600.095,48	2.337.650.023,87
IPVA - Imposto s/ Propriedade de Veículo Automotor (4)	1.630.917.296,83	407.729.324,21
IPI - Ex - Imposto s/ Produto Industrial s/ Exportação (4)	93.906.001,16	23.476.500,29
<b>Total das Transferências do Estado:</b>	<b>11.075.423.393,47</b>	<b>2.768.855.848,37</b>
<b>TOTAL DAS RECEITAS DE IMPOSTOS E TRANSFERÊNCIAS RECEBIDAS PELOS MUNICÍPIOS DO ESTADO</b>	<b>23.252.364.928,37</b>	<b>5.813.091.232,09</b>

ESTADO		
<b>IMPOSTOS ESTADUAIS (4)</b>	<b>VALORES TOTAIS</b>	<b>30% para MDE</b>
ICMS - Imposto s/ Circulação de Mercadorias e Serviços	27.339.927.586,10	8.201.978.275,83
IPVA - Imposto s/ Propriedade de Veículo Automotor	1.630.686.708,78	489.206.012,63
ITMB - Imposto s/ Transmissão "Causa Mortis" e Doação de Bens	242.829.427,56	72.848.828,27
Outras Receitas de Impostos	166.971.774,87	50.091.532,46
Receita da Dívida Ativa	348.362.353,52	104.508.706,06
<b>Total das Receitas Próprias:</b>	<b>29.728.777.850,83</b>	<b>8.918.633.355,25</b>
<b>TRANSFERÊNCIAS FEDERAIS (4)</b>		
FPE - Fundo de Participação dos Estados (4)	176.038.033,22	52.811.409,97
IRRF- Imposto de Renda Retido na Fonte (4)	1.554.913.023,77	466.473.907,13
Cota-Parte Imposto s/ Operação de Crédito - Ouro (1)	60.415,00	18.124,50
(LC-87/96) Desoneração de Exportações (4)	784.711.232,33	235.413.369,70
IPI - Ex Imposto s/ Produto Industrial s/ Exportação (4)	375.624.044,46	112.687.213,34
<b>Total das Transferências Federais</b>	<b>2.891.346.748,78</b>	<b>867.404.024,63</b>
<b>TOTAL DAS RECEITAS DE IMPOSTOS E TRANSFERÊNCIAS RECEBIDAS PELO ESTADO DE SÃO PAULO</b>	<b>32.620.124.599,61</b>	<b>9.786.037.379,88</b>
<b>TOTAL DAS RECEITAS DE IMPOSTOS (ESTADO E MUNICÍPIOS)</b>	<b>55.872.489.527,98</b>	<b>15.599.128.611,98</b>

Fonte: STN. Finanças do Brasil - Receitas e Despesas dos Municípios - Finbras - 2002; Execução Orçamentária dos Estados - 2002;

Notas:(1) Dos 645 municípios paulistas, foram considerados os 493 municípios que forneceram informações sobre estes impostos para a Secretaria do Tesouro Nacional (STN). Dados referentes à execução orçamentária de 2002.

(2) Valores Nominais

(3) Valores Realizados em 2002. Extraída do site da Secretaria do Tesouro Nacional.

(4) Execução Orçamentária 2002 - Secretaria da Fazenda do Estado de São Paulo.

Obs.: Valores estimados a partir de várias fontes de informações. Sujeitos à alterações. Não inclui QPE (Quota-Parte Educação) estimado em R\$ 1,2 bi.

A **Tabela 5** contém o cálculo dos recursos potenciais de impostos vinculados à MDE, para o Estado de São Paulo no ano de 2002. De acordo com **Artigo 212** da Constituição Federal de 1988, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aplicar anualmente, nunca menos de 25%, da receita resultante de impostos, incluindo as transferências constitucionais provenientes da União ou dos Estados. No caso do Estado de São Paulo, a Constituição Estadual de 1989, estabeleceu como mínimo o patamar de 30% da receita líquida de impostos. É importante verificar que de todas as receitas listadas na tabela, é do ICMS que advém mais da metade do montante potencialmente disponível.

Detalhando, para o cálculo da receita potencial, no caso dos municípios, foram considerados os seguintes impostos de competência municipal: Imposto Predial Territorial Urbano (IPTU), Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISS); Imposto sobre Transmissão de Bens Imóveis (ITBI); Imposto de Renda Retido na Fonte (IRRF) e as receitas provenientes da dívida ativa de impostos, com as multas e juros respectivos de cada imposto e dívida. Soma-se aos valores acima verificados a receita de impostos resultantes das transferências da União, a saber: o Fundo de Participação dos Municípios (FPM); o Imposto Territorial Rural (ITR); a Cota-Parte do Imposto sobre Operação de Crédito - Ouro (IOF-Ouro) e o ressarcimento da desoneração do ICMS das exportações - Lei Kandir (Lei Complementar 87/96). Por fim, foram computadas as receitas de transferências estaduais, que são percentuais do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); do Imposto sobre Propriedade de Veículo Automotor (IPVA) e os percentuais transferidos pela União na forma de Cota-Parte municipal do Imposto sobre Produtos Industrializados destinados à Exportação (IPI-Ex). O total dos impostos municipais e as transferências da União e do Estado para o Município constituem a base de incidência para o cálculo da vinculação constitucional, a qual garante que 25% desta base destina-se à MDE.

Para o Estado de São Paulo, o cálculo da receita potencial, considerou os seguintes impostos de competência estadual: Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); Imposto sobre Transmissão *Causa Mortis* e Doação de Bens (ITCMD), Receita da Dívida Ativa e outras receitas de impostos próprios (neste item podem estar incluídos ainda multas e juros). Soma-se aos valores acima verificados a receita de impostos resultante das transferências da União, a saber: o Fundo de Participação dos Estados (FPE); o Imposto de Renda Retido na Fonte (IRRF); a Cota-Parte do Imposto sobre Operações Financeiras, na forma de Crédito - Ouro (IOF-Ouro); o ressarcimento da desoneração do ICMS das exportações - Lei Kandir (Lei Complementar 87/96) e a Cota-Parte do Imposto sobre Produtos Industrializados sobre Exportação (IPI-Ex) transferido pela União. No Estado de São Paulo, do total da base de incidência dos impostos estaduais e das transferências da União, 30% destina-se à MDE.

A **Tabela 5** demonstra que, em 2002, os montantes das receitas de impostos dos municípios foram cerca de R\$ 23,3 bilhões e os do Estado foram cerca de R\$ 32,6 bilhões, totalizando apenas R\$ 55 bilhões. Para um PIB estimado em R\$ 476 bilhões, isto significa que somente cerca de **11,8%** do PIB é arrecadado em impostos no Estado, muito abaixo do que se esperaria de um estado com a capacidade de São Paulo. Não há dúvida que para atingirmos patamares de arrecadação de países avançados, estes montantes teriam que ser pelo menos duplicados, já que em transferências adicionais da União, pode contar-se em São Paulo com gasto total não superior a 9%, a maior parte correspondente a despesas previdenciárias.

No que se refere aos recursos para a educação, ao serem somados os recursos vinculados à MDE por parte do estado e por parte de grande número de municípios paulistas, chegou-se, em 2002, ao montante de R\$ 15,6 bilhões. Este montante é muito baixo, pois corresponde a apenas cerca de **3,3%** do PIB paulista.<sup>3</sup> Se a esses recursos forem somados ainda os recursos da Cota-Parte do Salário-Educação, no valor de R\$ 1,2 bilhão, os recursos potenciais com MDE para o Estado de São Paulo atingem R\$ 16,8 bilhões, ou seja, cerca de **3,5%** do PIB paulista. Este percentual está substancialmente abaixo da média nacional e é claramente insuficiente, relativamente às enormes demandas existentes no Estado de São Paulo na Educação Infantil, no Ensino Médio, na EJA e no Ensino Superior públicos. Para atingir a meta preconizada no Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira de **10%** do PIB, seria necessário um amplo esforço fiscal; um combate intransigente à sonegação, anistia e isenção fiscais; a inserção do setor informal na formalidade; a definição, de fato, da educação como prioridade nos diferentes níveis governamentais, por meio de um verdadeiro regime de colaboração entre os entes federados; além de uma grande responsabilidade com a aplicação destes recursos em Educação.

A este respeito, merece ser destacado um outro aspecto, como foi ressaltado anteriormente: a abordagem do ponto de vista das despesas.

Sobre esta questão, no Estado de São Paulo, a questão do financiamento da educação mereceu especial destaque do Poder Legislativo Paulista. Em 1999, diante de graves denúncias de desvios de recursos da Educação, por solicitação inicial do Deputado César Calegari (PSB), apresentadas no documento “CPI da Educação – uma ampla exposição de motivos” foi movimentada uma CPI cuja orientação seria a “oitiva de autoridades do Governo diretamente ligadas à gestão dos recursos públicos, em geral, e os da Educação, em particular, para se saber o que teriam a dizer sobre o conteúdo desse mesmo documento.”

Foram chamados a depor na CPI os responsáveis pelas Secretarias de Estado da Fazenda (Yoshiaki Nakano), da Educação (Rose Neubauer), Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico (José Aníbal) e também realizada visita ao TCE (Tribunal de Contas do Estado) para encontro com Técnicos e Conselheiros deste Tribunal.

A CPI buscava esclarecimentos dos depoentes e do TCE, “*que versaram sobre:*

- 1) *omissão, ou não, nas contas da Educação, de receitas provenientes das vinculações constitucionais (impostos próprios e os de transferência da União);*
- 2) *omissão, ou não, nas contas da Educação, de receitas provenientes de fontes adicionais de financiamento;*
- 3) *inclusão, ou não, de despesas indevidas nas contas da Educação;*
- 4) *sistemática de cálculo inadequado, ou não, relativamente ao cômputo desses recursos, nas contas da Educação;*
- 5) *evolução havida em relação à sistemática de cálculo relativa às contas da Educação, nos procedimentos da Fazenda, comparativamente aos do Planejamento, configurando, ou não, divergências interpretativas;*
- 6) *recursos do Salário-Educação que, na contabilidade do Estado, foram se acumulando e ficaram fora das contas da Educação, mediante diferimento de receita, de um exercício para o seguinte, em exercícios seguidos; as correlações e as decorrências de tal procedimento na configuração, ou não, de desvio de finalidade;*
- 7) *recursos faltantes, ou não faltantes, em relação à destinação mínima obrigatória do mandamento constitucional para a manutenção e desenvolvimento do ensino público nos exercícios sob apuração conforme incumbência da CPI.”*

Sem entrar nos dados e procedimentos estabelecidos no decorrer da CPI, é de se salientar o fato de serem apresentadas diferentes interpretações e diferentes montantes de recursos financeiros por parte das Secretarias da Fazenda e da Educação de São Paulo, seja enquanto receita disponível, seja enquanto despesas consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino. Uma série de incoerências foi evidenciada pela CPI, simplesmente remetendo as mesmas questões para diferentes Secretarias, ou transformando em questionamento os dados que uma Secretaria apresentava para outra Secretaria.

Entretanto, no jogo de forças políticas da Assembléia Legislativa de São Paulo, a CPI da Educação do Governo Covas teve ao seu final, dois Relatórios apresentados. Um do Relator, com um voto do relator e de outro componente da CPI, e que admitia que as contas governamentais “estavam corretas”. Outro, o Relatório Alternativo, do Presidente da CPI e demais membros da CPI (PSB, PT, PPB) – os quais apresentaram seu voto em separado, dizendo o contrário. Este último documento foi remetido ao Ministério Público para averiguação, terminando da seguinte forma:

*“Em conclusão:*

***: Com base em preceitos constitucionais e legais, com base em números extraídos dos Balanços das Contas do Governo, exercícios de 1995 a 1998, com base em informações complementares oficiais, das Secretarias de Governo mais diretamente envolvidas e com base na documentação juntada aos autos da CPI, esta cabalmente demonstrado que o Governo do Estado São Paulo, nos exercícios de 1995 a 1998, não cumpriu o mandamento constitucional da***

<sup>3</sup> Valor do PIB Paulista estimado, em 2002, a partir da participação histórica do Estado de 36% no total do PIB Nacional, que no ano foi aproximadamente R\$ 1.321.490.497.000,00 (previsão IBGE).

**destinação mínima obrigatória para manutenção e desenvolvimento do ensino público. O montante dos recursos faltantes é de:**

- **R\$ 1.147.965.956 (um bilhão, cento e quarenta e sete milhões, novecentos e sessenta e cinco mil e novecentos e cinqüenta e seis reais)**, em sendo incluídas nos cálculos as despesas com aposentadorias, como se fossem despesas com ensino;
- **R\$ 6.442.678.901 (seis bilhões, quatrocentos e quarenta e dois milhões, seiscentos e setenta e oito mil e novecentos e um reais)**, em sendo excluídas as despesas com aposentadorias, conforme previsto na Lei nº 9394/96;
- **R\$ 4.500.756.700 (quatro bilhões, quinhentos milhões, setecentos e cinqüenta e seis mil e setecentos reais)**, em sendo mantidas as despesas com aposentadorias nos exercícios de 1995 e 1996;
- **R\$ 1.866.829.174 (um bilhão, oitocentos e sessenta e seis milhões, oitocentos e vinte e nove mil e cento e setenta e quatro reais)**, em sendo observadas as regras da exclusão gradual das despesas com aposentadorias, conforme Deliberação CEE nº 6/96.”

Um dado bastante importante a ser observado neste Relatório é que os recursos para a Educação no Governo Covas-Alckmin foram destinados a muitas outras despesas que não poderiam ser classificadas como MDE, segundo a legislação vigente, (pagamento de inativos, aquisição de merenda, custeio de entidades, atividades do Jardim Zoológico, entre outras). Apesar de constarem apenas do Relatório Alternativo, tais denúncias tiveram algum efeito. Para se ater a uma informação bastante recente é importante destacar que a LDO para o ano de 2004 (Lei 11.437, de 16/7/2003) destaca nas “Operações de Risco” a seguinte afirmação:

*“Há, ainda, Ações Cíveis Públicas movidas pelo Ministério Público do Estado de São Paulo, que buscam responsabilizar o Estado por alegadas ações ou omissões, em especial nas áreas da saúde, educação, segurança e proteção do meio ambiente. Dentro desse leque de demandas, merece destaque a Ação Civil Pública intentada com base nas conclusões da “CPI da Educação”, na qual foi proferida sentença determinando que o Estado corrija a base de cálculo sobre a qual incide o percentual constitucionalmente destinado às despesas com educação, para nele inserir os montantes recebidos a título de compensação financeira, bem como de ganhos financeiros auferidos com aplicações dos recursos do FUNDEF, além de se abster de considerar, para efeito de cálculo do referido percentual, as despesas que não guardem relação direta com a manutenção e desenvolvimento do ensino, tais como benefícios previdenciários, aquisição de merendas e custeio de entidades ou atividades culturais. Determinou, ainda, a aplicação, nos dois exercícios subseqüentes ao trânsito em julgado, do valor de **R\$ 4.129.265.941,37** em despesas da educação, como forma de compensação pela incorreção do montante aplicado nos exercícios de 1995 a 1998. O Juiz determinou que o Estado cumprisse a sentença no prazo de 30 dias, sob pena de multa diária, e negou efeito suspensivo ao recurso apresentado pelo Estado. Os efeitos da referida sentença encontram-se suspensos por decisão do Presidente do Tribunal de Justiça.” [g.n.]*

Esses resultados da CPI poderiam trazer à tona alguns questionamentos, por exemplo: se, particularmente nesses anos, a Promotoria identificou tais falhas, o que poderia ter acontecido nos anos subseqüentes?

### 2.3.3. - O FUNDEF no Brasil e em São Paulo

O FUNDEF foi criado através da Emenda Constitucional nº14/1996, regulamentado pela Lei nº 9.424/1996 e pelo Decreto nº 2.264/1997. A emenda, na realidade, desobrigou a União de aplicar a metade de seus gastos constitucionais na erradicação do analfabetismo e na universalização do Ensino Fundamental, como previa o antigo **Art. 60** do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). Portanto, antes dessa mudança, os poderes públicos eram obrigados a aplicarem o percentual, mínimo de 9% para a União e de 12,5% para Estados e Municípios nas prioridades definidas acima. A nova redação do ADCT estabelece que a União deve aplicar nunca menos que o equivalente a 30% de seus gastos constitucionais na erradicação do analfabetismo e na universalização do Ensino Fundamental. O acréscimo da palavra equivalente possibilita à União cumprir esse percentual com outras fontes (como a contribuição do Salário-Educação e outras fontes) e não somente utilizando sua receita líquida de impostos.

O FUNDEF, de natureza contábil, foi criado no âmbito de cada Estado e é composto basicamente por: 15% da receita do ICMS; 15% do Fundo de Participação dos Municípios (FPM); 15% do Fundo de Participação dos Estados (FPE); 15% do IPI-Exportação; e 15% do ressarcimento da União pela desoneração do ICMS para a Exportação a uma complementação da União, quando houver. Todo ano é estabelecido um valor mínimo a ser investido por ano em cada aluno, por cada Estado, calculado pelo resultado do valor arrecadado destes recursos, dividido pelo número de alunos matriculados no Ensino Fundamental Regular. Caberia ao Governo Federal complementar os recursos do Fundo Estadual para que em nenhum Estado houvesse um valor-aluno-ano inferior ao estabelecido em Decreto Presidencial.

No entanto, ao longo dos anos, tem-se verificado uma grande inadimplência da própria União, quanto ao cumprimento da lei do FUNDEF. O **§ 1º do Art. 6** da lei 9424/96<sup>4</sup> estabelece que o valor mínimo anual por aluno, ressaltado

<sup>4</sup> Lei 9424/96 - **§1º** O valor mínimo anual por aluno, ressaltado o disposto no **§4º**, será fixado por ato do Presidente da Republica e nunca será inferior à razão entre a previsão da receita total para o fundo e a matrícula total do ensino fundamental no ano anterior, acrescida do total para o Fundo e a matrícula total do ensino fundamental no ano anterior, acrescida do total estimado de novas matrículas, observando o disposto no art. **2º, §1º, incisos I e II.**

o disposto no § 4º, será fixado por ato do Presidente da República e nunca será inferior à razão entre a previsão de receita total para o Fundo e a matrícula total do ensino fundamental no ano anterior, acrescida do total estimado de novas matrículas, observando o disposto no Art. 2º, §1º, incisos I e II. A próxima tabela revela o valor nacional do FUNDEF para os anos de 1998 a 2002 e mostra o quanto a União deveria ter contribuído e o quanto realmente contribuiu, calculando-se, aproximadamente, sua dívida com os Fundos Estaduais. A soma da coluna 5 da **Tabela 6** indica que a União deu um “calote” de quase **R\$ 10 bilhões** nos Fundos estaduais.

Tabela 6: Valor mínimo aluno-ano nacional do FUNDEF, complementação efetuada e a dívida da União, pelo não cumprimento da legislação					
ANO	(1) Valor anual Decreto Presidencial (em R\$)	(2) Valor legal Art. 6º da Lei 9.424/96 (em R\$)*	(3) Complementação efetuada pela União (milhões de R\$)	(4) Complementação prevista na Lei 9.424/96 (arredondado em milhões de R\$)	(5) Calote da União (arredondado em milhões de R\$)
1998	315,00	419,00	424,95	2.000,00	1.600,00
1999	315,00	450,00	675,06	2.400,00	1.700,00
2000	333,00 349,65	499,97 525,61	688,98	2.500,00	1.800,00
2001	363,00 381,15	582,43 612,30	528,16	2.800,00	2.300,00
2002	418,00 438,90	655,08 688,67	547,00	3.000,00	2.500,00

Fonte: STN/MF e Censo Educacional – INEP/MEC

\* valores anuais correntes por aluno, destinados às matrículas de 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries.

Quanto aos dados relativos ao FUNDEF do Estado de São Paulo, as **Tabelas 7 e 8** apresentam, respectivamente, os valores anuais *per capita* e seus montantes totais em diferentes anos.

Na **Tabela 7** pode-se perceber que os valores nominais do valor aluno-ano em São Paulo foram crescentes, entretanto quanto aos valores reais há praticamente uma manutenção dos valores nos diferentes anos, quando tomamos como referência o mês de maio de 2002 e o índice do IGP-DI. Os valores referentes às 5ª. a 8ª. séries contemplam também a Educação Especial (EE).

Tabela 7 - Valores anuais <i>per capita</i> do FUNDEF						
Estado de São Paulo (1998 – 2002)						
	Séries	1998	1999	2000	2001	2002
Estado de São Paulo	1a. a 4a.	728,93	776,95	775,15	987,56	1108,51
	5a. a 8a. e EE			813,90	1036,94	1163,93

Fonte: STN, Consed, SEE-SP.

Os valores dos montantes do FUNDEF em São Paulo da **Tabela 8** demonstram que, em valores nominais, os principais recursos são aqueles que têm origem nos que são destinados pelo Estado ao FUNDEF (saltaram de 2.797 milhões em 1998 e para 3.580 milhões de Reais em 2001), embora se perceba que os recursos do conjunto dos municípios destinados ao Fundo também saltaram de 707 milhões para 1.6200 milhões.

**Tabela 8 – Valores anuais para compor o FUNDEF no Estado de São Paulo, segundo a origem administrativa dos recursos (1998-2001)**

		1998	1999	2000	2001
<b>FUNDEF</b>	<b>Valores Totais</b>	<b>3.754.144.130,59</b>	<b>4.392.451.157,66</b>	<b>5.083.892.190,71</b>	<b>5.624.282.293,34</b>
	<b>União/ governo de São Paulo</b>	249.923.836,38	503.297.011,09	395.306.185,12	423.276.787,05
	<b>União/ municípios de São Paulo</b>	58.016.416,81	134.926.382,30	146.530.986,68	171.678.837,62
	<b>Estado/ governo de São Paulo</b>	2.796.933.782,31	2.958.884.163,33	3.326.217.603,63	3.579.506.881,85
	<b>Estado/ municípios de São Paulo</b>	649.270.095,09	795.343.600,94	1.215.837.415,28	1.449.819.786,82
	<b>Valores Totais: municípios São Paulo</b>	<b>707.286.511,90</b>	<b>930.269.983,24</b>	<b>1.362.368.401,96</b>	<b>1.621.498.624,44</b>
	<b>Valores Totais: Estado São Paulo</b>	<b>3.046.857.618,69</b>	<b>3.462.181.174,42</b>	<b>3.721.523.788,75</b>	<b>4.002.783.668,90</b>

Fonte: Relatório de Pesquisa – “Acompanhamento da implantação do FUNDEF no Estado de São Paulo” – FEUSP, CEPPE, 2003.

É importante prestar a informação de que foram conquistadas liminares por alguns municípios para não contribuírem para o FUNDEF do Estado de São Paulo, possivelmente redundando em algumas pequenas discrepâncias em valores apresentados na tabela acima. Além disso, por se tratar de um Fundo contábil, é interessante perceber que no primeiro ano de vigência do FUNDEF, em 1998, o governo estadual teria um **“retorno” de cerca de 410 milhões** de Reais do Fundo. Em 2001 o “retorno” seria somente de 7 milhões de Reais. Em 2002 o Estado passa a “deixar” no Fundo cerca de 201 milhões e em 2003 a previsão é de **“deixar” no Fundo aproximadamente 490 milhões**. Nestas condições, poderia se perguntar: por que houve uma municipalização tão “forçada” em São Paulo, estimulada pela Secretaria Estadual de Educação, se a própria rede estadual, com o seu grande atendimento, receberia recursos a mais, provenientes do FUNDEF?

### 2.3.4 - Atendimento dos déficits educacionais no Estado de São Paulo: matrículas e docentes

A **Tabela 9** apresenta as estimativas dos déficits de vagas existentes no Estado em 2000 e calcula o número de funções-docentes segundo duas hipóteses para alcançar as metas de escolarização propostas neste **PEE**.

Para a construção da **Tabela 9** foram considerados os dados populacionais de 2000 do Estado de São Paulo, os números de matrículas e de funções docentes do Censo Escolar de 2000. Para as faixas etárias de 0 a 3 anos (Creche), de 4 a 6 anos (Pré-escola), de 7 a 10 anos (Ensino Fundamental - 1ª a 4ª séries), 11 a 14 anos (Ensino Fundamental - 5ª a 8ª séries) e de 15 a 17 anos (Ensino Médio) os déficits de matrículas foram obtidos levando-se em conta as metas deste **PEE** (definidas na **seção 3.5**, mais adiante), isto é, o atendimento de 50% da população nas Creches e 100% na Pré-escola, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, calculando a diferença entre a população que deve ser atendida e o número de matrículas existentes em cada nível ou etapa de ensino. Para o Ensino Superior foi estimado o atendimento de 24% da faixa populacional, ampliando para 30% do total o atendimento público neste nível, supondo constante o atendimento na rede privada (hoje, cerca de 800 mil matrículas). Esta expansão supõe um crescimento de Instituições de Ensino Superior públicas, a taxas constantes de 15% ao ano, durante 10 anos. Para a EJA, deve-se estimar uma população analfabeta funcional (os analfabetos mais a população com menos de quatro anos de escolaridade) da ordem de 5 milhões, lembrando que o atendimento da EJA em 2002 foi de apenas pouco mais de 140 mil matrículas. Na EJA em média deve-se ter uma (1) função-docente para cada 20 alunos.

Quanto ao déficit de funções-docentes foram feitos dois tipos de cálculo. O primeiro cálculo (apresentado nas colunas **E** e **F**) foi feito dividindo-se o déficit de matrículas pela média obtida para a relação função-docente por aluno em cada nível ou modalidade, utilizando-se os dados determinados para o Estado de São Paulo para 2000. Os números trazem muitas informações. No caso da relação função-docente/aluno para as Creches há claramente uma incongruência, pois a

relação de 29 alunos para cada função-docente é muito alta. Mas, para todos os outros níveis, as médias são também altas, o que pode estar comprometendo a qualidade de ensino e revelar conseqüências das políticas adotadas pelos últimos governos, com a pretensão de “racionalizar” a educação paulista. Para o Ensino Superior é importante destacar que esta média levou em conta as redes pública e privada, o que a elevou consideravelmente.

O segundo cálculo (apresentado nas colunas **G** e **H**) foi obtido levando em conta os déficits de matrículas e a relação considerada adequada entre funções docentes e alunos no PNE – Proposta da Sociedade Brasileira (PNE – PSB). Quanto a estas relações entre docentes e alunos é importante, de imediato, destacar que não se trata de alunos por turma. Por isso, é relevante ponderar que a média de 1 docente para 10 crianças, para a faixa de 0 a 3 anos, é considerado o limite superior das médias de atendimento nas redes. Para um bom processo de alfabetização, no primeiro ciclo do Ensino Fundamental tomou-se uma relação de 1 docente para 20 crianças, lembrando que, neste caso, estamos tratando com um docente que, em geral, é polivalente. No segundo ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio ressalta-se que, em cada um destes níveis, há muitas disciplinas (e, portanto, docentes responsáveis por cada uma delas), chegando a 8 ou 9 no Ensino Fundamental e 12 ou 13 disciplinas no Ensino Médio, o que condiciona as médias contidas na coluna **G** da **Tabela 9**. Na Educação Superior, para cumprir as funções de ensino, pesquisa e extensão, a média é de 1 docente para cada 10 estudantes (cabe lembrar que atualmente a pesquisa é realizada praticamente apenas nas universidades públicas, onde a média docente/estudantes é de 1 para 8,7, aproximada das médias internacionais).

Tabela 9- Déficit estimado de matrículas e de funções docentes, por nível de escolaridade, a partir das metas do PEE e dados de 2000 - Estado de São Paulo									
Faixa Etária	Nível e modalidade de ensino	(A) População	(B) Matrículas em 2000	(C)= A-B Déficit de matrículas estimado (metas do PEE)	(D) Funções docentes em 2000	(E) Relação Professor /alunos em São Paulo 2000	(F) Déficit estimado de docentes	(G) Relação Professor /alunos PNE-PSB	(H) Déficit estimado de docentes
0 a 3 anos	Creche	2.546.152	258.949	1.014.127*	8.931	1/29	34.970	1/10	118.377
4 a 6 anos	Pré-Escola	1.941.165	1.130.293	810.872	50.248	1/22	36.858	1/20	46.810
7 a 10 anos	EF 1ª - 4ª série	2.496.632	2.990.401	- 493.769	107.248	1/28	-448	1/20	42.272
11-14 anos	EF 5ª - 8ª série	2.749.832	3.234.803	- 484.971	151.876	1/21	-4.840	1/20	9.864
15-17 anos	Ensino Médio	2.184.103	2.079.141	104.962	113.343	1/18	2.165	1/12	68.666
18-24 anos	Ensino Superior	4.949.550	898.643	270.000**	61.024	1/15	18.000	1/10	55.840

Fonte: INEP/MEC - Censo Escolar 2000 e IBGE - Censo Populacional 2000.

\* Para Creche a meta de atendimento é de 50%.

\*\* Para o Ensino Superior estimou-se um atendimento de 30% do total de estudantes pela rede pública, mantida constante a matrícula na rede privada.

A **Tabela 9** mostra os grandes déficits de matrículas em São Paulo: cerca de 2 milhões em Creches, se fossem atendidas 100% das crianças, e de mais de 1 milhão, segundo as metas deste **PEE**; 800 mil vagas nas Pré-escolas; mais de 100 mil no Ensino Médio; quase 600 mil na Educação Superior, se fosse possível atender, com qualidade, 30% da faixa etária e cerca de 5 milhões na EJA. É de se ressaltar que as faixas de 7 a 10 anos e de 11 a 14 anos não apresentam déficits de matrículas, pois, mesmo com a implantação dos ciclos e a Progressão Continuada, há ainda a permanência de muitas crianças e adolescentes acima das idades esperadas, por causa da reprovação e da evasão no Ensino Fundamental. Assim, os dados da **Tabela 9** mostram a necessidade de admissão progressiva de novos docentes em números significativos em todos os níveis, se quisermos nos aproximar de um ensino de boa qualidade em São Paulo. Merece atenção especial o fato de que as estimativas apresentadas na coluna **H** para o Ensino Fundamental ainda não estão levando em conta a necessidade da crescente expansão de atendimento em tempo integral.

### 2.3.5. - Estimativa de recursos necessários para a Educação em relação ao PIB de São Paulo

Como já foi mencionado, um importante indicador para avaliar o investimento público com Educação é a relação entre o total dos recursos despendido em um determinado ano em cada nível e o PIB do Estado. Abaixo procuramos descrever alguns problemas verificados com relação aos gastos com Educação no Estado de São Paulo.

Para fazer esta estimativa, seguimos a metodologia descrita na sequência. Os dados da **Tabela 5**, que informam o potencial de recursos para a MDE no Estado, em 2002, foram divididos entre os níveis de ensino de acordo com os preceitos da legislação. Admitiu-se que os recursos municipais sejam destinados em 60% ao Ensino Fundamental e em 40% à Educação Infantil (é bom lembrar que há também outros gastos em outras modalidades de ensino, sob responsabilidade dos municípios, por exemplo EJA). Não foram computados os gastos com Ensino Médio e Educação Superior realizados por alguns municípios. Dos recursos estaduais, 60% estão destinados ao Ensino Fundamental. Dos demais 40% foram retirados os recursos para as universidades estaduais, as instituições isoladas (independentemente de se destinarem para a graduação ou para a pós-graduação) e para o Sistema Paula Souza, sendo o restante destinado ao Ensino Médio. Não estão também considerados os recursos para Ciência e Tecnologia (Pesquisa e Extensão) provenientes das agências de fomento estadual ou nacional, nem os recursos que são repassados pela União e Estado na forma de convênios de merenda e transporte e outros recursos oriundos do Salário-Educação. Há ainda que se alertar que, pela maneira de se fazer a estimativa, em todos os níveis estão incluídas aposentadorias e benefícios (que a rigor deveriam ser constituídos com recursos da previdência pública). Tudo isso foi consolidado na **Tabela 10**, a seguir.

	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior	Total	% PIB Paulista
<b>Municípios</b>	2.320	3.480	-	-	5.800	<b>1,2</b>
<b>Estado</b>	-	5.880	800	3.120	9.800	<b>2,1</b>
<b>Federal</b>	-	-	27	500	527	<b>0,1</b>
<b>Total</b>	<b>2.320</b>	<b>9.360</b>	<b>827</b>	<b>3.620</b>	<b>16.127</b>	<b>3,4</b>
<b>% PIB paulista</b>	<b>0,5</b>	<b>2,0</b>	<b>0,2</b>	<b>0,8</b>	<b>3,4</b>	

Fonte: Plano Estadual de Educação: Proposta da Sociedade Paulista (PEE-SP), 2003.

A Tabela 10 mostra a grave situação financeira em que a Educação paulista se encontra como um todo, ou seja, que em todos os níveis e etapas da Educação em São Paulo há uma falta crônica de verbas devido aos descasos e desmandos para com a Educação pelos diversos governos, ao longo do tempo, em todos os níveis administrativos municipais, estadual e federal. Em relação à média brasileira de 0,7% do PIB nacional, (ver Quadro 1) a tabela torna especialmente evidente a desproporção dos investimentos federais feitos em São Paulo que correspondem a apenas 0,1% do PIB paulista. Salta aos olhos, ainda, o investimento extremamente baixo dedicado ao Ensino Médio no estado de São Paulo.

Feitas essas ponderações, este PEE define as prioridades e metas de atendimento no sistema público, em dez anos, levando em consideração as respectivas estimativas de custos:

NÍVEL / MODALIDADE	METAS
<b>Educação Infantil</b> <b>[creche: 0 - 3 anos]</b>	50% da faixa etária
<b>Educação Infantil</b> <b>[pré-escola: 4 - 6 anos]</b>	100% da faixa etária
<b>Ensino Fundamental</b>	100% de atendimento
<b>Ensino Médio</b>	100% de atendimento
<b>Ensino Superior</b>	30% de atendimento público, supondo constantes as matrículas da rede privada
<b>Educação de jovens e adultos</b>	Atendimento de 5 milhões de pessoas

Fonte: Plano Estadual de Educação: Proposta da Sociedade Paulista (PEE-SP), 2003.

Para a execução dessas prioridades e metas é necessário estabelecer qual deverá ser o gasto com educação escolar. Neste sentido, é indispensável considerar as limitações reais e objetivas, ligadas à satisfação de outras

necessidades básicas da população. Entretanto, há um amplo espaço a ser ocupado pela educação escolar com relação aos recursos, nacional, estadual e municipais.

Adotamos como referência as propostas do Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira que tomou como regra válida para praticamente todos os países, as despesas públicas com a educação escolar por criança matriculada e por ano corresponderem a cerca de **20% a 30%** da renda *per capita*. Esse percentual pode ser entendido de uma forma qualitativa. A renda *per capita* de um país é o resultado da divisão da produção nacional pela totalidade da população, sendo, portanto, o volume de recursos potencialmente disponíveis para satisfazer as necessidades e desejos das pessoas. É claro que essa média sofre inúmeras flutuações, por diferenças regionais, por diferenças de desenvolvimento de diversos setores da economia e por variações nos mecanismos de apropriação da renda pelas diferentes parcelas da população. Dedicar, pois, aproximadamente um quarto do PIB *per capita* para a educação escolar de cada uma das crianças ou jovens é bastante razoável, especialmente se há um compromisso com a reversão da atual concentração de renda no país, uma das piores do mundo. Toma-se aqui como referência para a **Educação Infantil** (4 a 6 anos), para o **Ensino Fundamental** e para o **Ensino Médio** um gasto por estudante igual a **25%** da renda *per capita*. Para a **Educação Infantil** (0-3 anos) tomamos **30%** da renda *per capita*.

No caso do **Ensino Superior**, estima-se em **60%** da renda *per capita* o custo médio por aluno/ano, exclusivamente no ensino de graduação. Novamente, comparando com a renda *per capita* paulista e levando em conta o interesse estratégico desse nível de ensino, esse valor se aproxima bastante do que é atualmente praticado nas instituições públicas. Esse valor, pouco superior à metade da renda *per capita*, está de acordo com o que é praticado em diversos países. Saliente-se que não estão incluídas nesse valor as verbas de pós-graduação, pesquisas, museus, hospitais universitários e inativos, que freqüentemente aparecem, indevidamente, como despesas com o ensino de graduação.

As despesas previstas para a **superação do atraso escolar** acumulado no Estado, com a escolarização daqueles que não puderam freqüentar a escola na idade esperada, a erradicação do analfabetismo absoluto e do analfabetismo funcional (cidadãos com escolaridade inferior a quatro anos), é estimada em **20%** da renda *per capita* por pessoa por ano (lembrando que em média um ano da EJA corresponde a duas séries do Ensino Fundamental regular). Esse valor é compatível com a recomendação da UNESCO para programas de combate ao analfabetismo.

Quanto à **Educação Especial** é necessário articular o atendimento nas escolas com aquele previsto pelas áreas de saúde e de assistência social no diagnóstico de déficits sensoriais e nas terapias específicas. Como entende-se, neste **PEE**, que a Educação Especial faz parte do sistema regular, é necessário computar parte dos recursos destinados à Educação Especial como recursos do sistema regular. Entretanto, há uma parte de recursos a ser acrescida para o atendimento especializado, de **20%** da renda *per capita*.

Para estimar as despesas escolares com relação ao PIB estadual, projeta-se um crescimento, em termos *per capita*, de **3,0%** ao ano, média histórica de longo prazo para o Brasil, com base num crescimento populacional de **1,7%** ao ano.

É importante considerar, ainda, que a arrecadação pública brasileira, da ordem de 30% do PIB nacional, é muito baixa; no Estado de São Paulo, a arrecadação específica sendo de 12% de seu PIB (não incluindo impostos e contribuições federais arrecadados no Estado) é muito mais baixa ainda, quando comparada com a participação do setor público em diversos países. O total de recursos públicos disponíveis, nos diversos países, estão entre 35% e 60%, ou mesmo um pouco mais do que isso. O limite inferior é típico de países liberais e o limite superior típico de países onde regimes social-democratas prevalecem ou prevaleceram durante longos anos. A pequena arrecadação pública brasileira deve-se principalmente à grande sonegação fiscal e à evasão fiscal consentida. Nesse sentido, como as despesas educacionais preconizadas neste **PEE** devem atingir, em 10 anos, 10% do PIB, para a implantação de suas diretrizes, objetivos e metas será necessário um grande esforço fiscal, o compromisso do setor público, em regime de colaboração, trazendo novos recursos financeiros para todos os municípios e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de uma política de geração e formalização de empregos e de uma política que reverta a sub-arrecadação – especialmente na forma de combate à sonegação, ao crime organizado e a outras práticas anti-sociais, além da adoção de práticas que privilegiem os impostos diretos, a redução da evasão consentida e da renúncia fiscal.

Para o cumprimento deste **PEE**, estima-se que os recursos financeiros necessários para o atendimento dos déficits atuais em todos os níveis e etapas apresentados anteriormente, em valores relativos ao PIB do Estado, deveriam ser os da **Tabela 12**, a seguir.

% do PIB paulista	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior	Total
em 2002	0,5	2,0	0,2	0,8	3,5
em 2013	1,9	3,9	1,5	2,7	10,0

Para a constituição destes valores é necessário destacar que estão acumulados na Educação Infantil os recursos para as Creches e as Pré-escolas; no Ensino Fundamental os recursos para o ensino regular e a EJA respectiva; o mesmo ocorre para o Ensino Médio com sua respectiva EJA; na Educação Superior estão somados os recursos necessários para o ensino de graduação, a pós-graduação a pesquisa e a extensão, na proporção de 1,2 % para o ensino e 1,5% do PIB paulista para as outras atividades na Educação Superior.

### 2.3.6. - Um último aspecto político-ideológico do Financiamento da Educação

Autoproclamados detentores da forma correta de enfrentar os problemas educacionais do país, os governos de Fernando Henrique Cardoso e de seus apoiadores em São Paulo – Mário Covas e Geraldo Alckmin – fizeram propaganda de dados, informações e programas, trazendo a público somente as suas visões, na tentativa de torná-las hegemônicas. Expressões como “existem recursos, mas são mal aplicados”; “o Brasil gasta em Educação o mesmo que os países avançados”; “o FUNDEF fez uma revolução na Educação”; “a educação superior pública precisa ser bancada pelas famílias, pois só privilegiados a freqüentam”, entre outras, encobrem o que acontece de fato: redução das verbas para a educação; déficits educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino; classes superlotadas; salários e condições de trabalho aviltantes; falta de materiais, equipamentos e de pessoal (docentes e técnico-administrativos) para o atendimento educacional no Brasil e também em São Paulo.

As reflexões e as lutas dos setores sociais organizados por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e do Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública em São Paulo demarcaram claramente a forma de serem definidos os recursos financeiros entre as diversas instâncias educacionais. A principal delas é a manutenção da vinculação de recursos como preceito constitucional, a qual tem sido uma maneira histórica de tentar garantir valores mínimos para viabilizar uma educação de qualidade em todo o território nacional e paulista, superando progressivamente os desequilíbrios regionais. A opção de governos centralizadores recentes tem subvertido o significado político desse preceito constitucional, ao adotar uma política de financiamento da educação por meio de fundo específico (para o Ensino Fundamental), que permitiu um direcionamento dos recursos de acordo com os seus interesses. Aplica-se, desta forma, uma política explícita de exclusão do direito à educação embutida na orientação atual do Financiamento da Educação.

Por fim, é incontestável que, desde 1997, época da finalização do **Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira**, a distribuição de renda no país e outros indicadores sociais e econômicos não melhoraram. Aumentaram as dívidas externa e interna do país. Continuaram graves as desigualdades de oportunidades educacionais expostas no referido **Plano** em âmbito nacional. Mesmo em São Paulo, estado mais rico da nação, verifica-se que há graves situações de exclusão educacional em todos os níveis. Com isso, tendo em vista a capacidade do PIB nacional e do PIB estadual, chegou-se à constatação de que os últimos governos da União e do Estado de São Paulo investiram menos em educação do que deveriam e, sem dúvida, muito aquém do que a sociedade paulista merece, pelo simples fato de que tem direito a isso.

## 2. 4. - TRABALHADORES E TRABALHADORAS EM EDUCAÇÃO

Foram muitas as iniciativas dos últimos governos, tanto da União quanto do Estado de São Paulo, que aprofundaram o caráter excludente das políticas sociais, em geral, e das políticas educacionais, em especial. Os trabalhadores em educação (docentes, funcionários técnico-pedagógicos, técnico-administrativos e funcionários de apoio) foram particularmente afetados pela quantidade e pela natureza das políticas e ações do governo federal e de seus aliados nas esferas estadual e municipal, no geral socialmente restritivas e nocivas.

Essas iniciativas oficiais têm sido responsáveis por dois grandes conjuntos de problemas:

(1) problemas relativos à **formação** (inicial e continuada) dos trabalhadores que atuam na educação: aligeiramento e fragmentação da formação; ênfase na formação à distância e favorecimento de cursos privados; re-ordenamento institucional da formação docente para os diferentes níveis e modalidades de ensino, como os Institutos Superiores de Educação (ISE) e os CEFET; limitações (quantitativas e qualitativas) à capacitação e profissionalização do pessoal técnico-pedagógico, técnico-administrativo e pessoal de apoio;

(2) problemas de natureza **trabalhista** e **previdenciária**: deterioração tanto salarial, como das condições de trabalho individual e coletivo; imposição de perda de direitos trabalhistas e previdenciários; tentativas de flexibilização da CLT; terceirização de serviços; adoção de avaliações produtivistas dos trabalhadores; fechamento de salas de aula e escolas; aumento do número de alunos por classe; substituição de profissionais em educação por “amigos da escola”, entre outros.

A adesão do governo brasileiro aos acordos com os organismos financeiros internacionais constituiu um dos principais fatores que concorreu para uma reconfiguração do ordenamento do Estado e da educação, com repercussões negativas na formação do trabalhador/cidadão. Nessa perspectiva, procurou-se vincular a educação aos requerimentos exclusivos do mercado, acentuando-se o seu caráter instrumental e estratégico para a sedimentação do modelo de desenvolvimento adotado desde o início dos anos 90 e vigente até agora no país, sob a hegemonia do capital.

Uma das conseqüências desse modelo na área educacional é o reforço à função conservadora e reprodutora da escola no disciplinamento para a vida social e produtiva, buscando tornar hegemônicas as visões de mundo e de educação da cultura capitalista. Assim, o individualismo, a competitividade, a produtividade, entre outros valores característicos do campo dos negócios, tentam ser impingidos aos alunos como valores pretensamente naturais. Segundo essa concepção, tanto trabalhadores quanto alunos devem ser portadores de competências e habilidades cognitivas e operacionais suficientes apenas para adaptá-los e enquadrá-los em qualquer trabalho, tornando-os operativos, alienados e descartáveis a qualquer momento.

O presente Plano Estadual de Educação (**PEE**) defende uma outra visão de mundo e de educação. Segundo esta visão, o ser humano é concebido como ser ativo, crítico, construtor de sua própria cultura, da história e do país em que vive, portanto propositivo, pois é pressuposto que uma outra sociedade é possível.

A análise da situação dos trabalhadores em educação, diante da legislação que regulamenta a sua formação e dos programas e ações oficiais implantados pelos governos recentes, traça um cenário preocupante. Um novo modelo de formação emergiu dessas iniciativas, coerente com uma política de tendência privatizante, de diminuição de custos com o social e de barateamento da educação pública, de diversificação dos tipos de formação, configurando uma educação articulada apenas com as necessidades do denominado processo produtivo.

Portanto, na legislação em vigor, o modelo de formação de educadores revela-se coerente com a conjuntura mencionada. Sob o pretexto de flexibilizar e diferenciar as instituições e os cursos de formação, a reforma educacional implantada pelos governos definiu novas instituições, com funções e exigências diferenciadas, além de novos *loci* de formação. Assim, por exemplo, se das universidades, é exigido desempenho nas funções indissociadas de ensino, pesquisa e extensão, sem, contudo, definir um percentual de docentes titulados e em tempo integral, que corresponda, de fato, estas tarefas, nem isso ocorre em relação a outras instituições de formação, as quais, sem restrições, acabam por oferecer um ensino muito distante da verdadeira educação superior.

Os modelos de cursos propostos pela LDB e sua regulamentação por decretos e resoluções, indicam que nem os problemas já diagnosticados serão resolvidos, como também revelam a desarticulação do sistema de formação e a fragmentação e o aligeiramento de cursos, sinalizando graves conseqüências, a curto, médio e longo prazos, na qualidade dessa formação preconizada para todos os níveis e modalidades de ensino e, em especial, para a formação de educadores.

Os **artigos 62 a 64** da LDB definem a exigência mínima de formação em nível superior para os professores da Educação Básica e como *locus* dessa formação os Institutos Superiores de Educação (ISE). Estabelecem, ainda, que a formação de profissionais em educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional devem se dar em cursos de Pedagogia. As conseqüências dos conteúdos desses artigos, apontados de antemão, provocaram grandes debates, fortes reações e manifestações conflitantes, até mesmo entre membros do Conselho Nacional de Educação (CNE), mas sequer sensibilizaram o governo.

A criação do Instituto Superior de Educação (ISE), o qual foi regulamentado pela Resolução CNE/CP nº 1/1999, deu origem a uma nova figura institucional não-universitária e causou profunda preocupação, seja pela indefinição e pela ambigüidade que o caracterizam, seja por sacramentar a separação entre o ensino, a pesquisa e a extensão e entre o bacharelado e a licenciatura, empobrecendo o intercâmbio de cursos e entre educadores-pesquisadores: *Uma rede paralela que tenta suprir essa formação, sobretudo fora do âmbito da Universidade, implantando uma forma aligeirada, centrada no ensino, desvinculada da pesquisa e da extensão, rompendo assim a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.* (ANFOPE, Documento Final do Encontro Nacional de 1996).

O Decreto nº 3.276/1999, que dispôs sobre a formação, em nível superior, de professores para atuar na Educação Básica, teve seu **artigo 3º** modificado pelo Decreto nº 3.554/2000. Antes dessa alteração, havia sido determinado que a formação para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-ia exclusivamente em cursos normais superiores. Depois de inúmeras discussões e manifestações contrárias dos setores sociais organizados na área educacional, este termo foi alterado para preferencialmente, transformando o Curso Normal Superior em apenas uma das alternativas para essa formação. Assim, cabe lembrar ainda que, após o debate mencionado, os cursos de Pedagogia com essa ênfase específica, puderam continuar formando tais professores.

A Resolução CNE nº 2/1997, que revoga a Portaria Ministerial nº 432/1971 (Esquema I), recoloca a necessidade de uma nova discussão, ao transformar em regulares e sistemáticos (enquanto a LDB estiver em vigor) os cursos que, antes, eram emergenciais, previstos apenas para solucionar o problema da falta de docentes, em especial para as disciplinas profissionalizantes dos cursos de nível médio; isto é, permitiam que, por meio de um pequeno “verniz pedagógico”, profissionais liberais se tornassem licenciados para o exercício do magistério.

Afora essas questões referentes à formação, uma outra ordem de problemas de natureza trabalhista e previdenciária afeta a vida dos trabalhadores em educação. As alterações trabalhistas – sobretudo as ocorridas recentemente segundo os ditames da globalização neoliberal e engendradas com base em conceitos tais como “flexibilização” e “desregulamentação” – têm promovido, no setor público, o crescimento da terceirização de serviços e a “celetização” das admissões. No setor privado, além da terceirização, têm intensificado a precarização das condições de trabalho; e, nos dois setores, o freqüente desrespeito à legislação vigente, inclusive à Constituição Federal.

No caso do **setor público**, vale registrar:

a) a eliminação de direitos, constantes do Regime Jurídico Único (RJU) dos servidores públicos civis federais (Lei nº 9.527/97 e EC nº 19/1998) e que sequer haviam sido implementados nas esferas estaduais e municipais, e a introdução do “emprego público”, regido pela CLT, com imediata assimilação de ambas as iniciativas nos Estados e Municípios, por meio de legislação própria. Esses dispositivos têm influenciado a elaboração precária de “Estatutos do Magistério”, “Novos Planos de Carreira” e de “Estatutos dos Servidores Públicos Não Docentes”, nos diferentes níveis da administração pública, com graves conseqüências para servidores e usuários;

b) o condicionamento da melhoria ou reposição de salários dos trabalhadores em educação à aferição de produtividade (avaliação, segundo o governo). Iniciativas da União, de caráter puramente quantitativista, vêm definindo o quadro conceitual e institucional dentro do qual diferentes governos estaduais e municipais têm criado mecanismos que “avaliam” ou “avaliarão” os trabalhadores em educação: fazem a aferição da “quantidade” do que um profissional fez, independentemente da qualidade do processo de execução ou do produto do trabalho. São conhecidos os critérios dessa aferição, por exemplo, número de alunos por classe, na Educação Básica; número de trabalhos publicados, independentemente do teor ou da qualidade, na Educação Superior; número de horas em sala de aula, nos dois níveis etc..

No caso do pessoal técnico, administrativo e de apoio, a principal “inovação” dos governos é a crescente terceirização de serviços e a precarização das relações trabalhistas. Ademais, “inovações” estas implantadas sem fiscalização efetiva e sistemática pelo Poder Público, ou seja, do jeito que o mercado gosta.

Nos diferentes âmbitos (federal, estaduais e municipais), os governos têm invocado a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101/2000) para restringir os recursos necessários à melhoria das condições de trabalho: físicas,

materiais e de segurança, bem como à melhoria do atendimento da população, embora tenham crescido as exigências de ampliação do número de cursos e vagas nas instituições educacionais de todos os níveis e modalidades.

No caso do **setor privado**, destacam-se:

a) os novos dispositivos sobre *contrato de trabalho a prazo* e sobre *banco de horas* (Lei nº 9.601/1998), sobre *trabalho em tempo parcial com salários proporcionais e redução do período de férias* (MP nº 1.709/1998), com grande repercussão na rede privada de ensino e, recentemente, em novos mecanismos contratuais da rede pública, tendo como elementos facilitadores as reformas curriculares, sobretudo na forma de cursos seqüenciais e cursos modulares e de organização da educação nacional por meio de instituições contratantes, como os centros universitários, em expansão na rede privada, onde esses cursos são majoritariamente oferecidos; em particular tem-se verificado freqüentes burlas do regime CLT, por exemplo, nas IES, o uso de contratações em regime de experimentação (2 meses e 29 dias) para de fato cumprir o conteúdo de um semestre; a contratação prevalente por hora-aula nas universidades, impossibilitando as atividades de pesquisa;

b) a possibilidade da *suspensão do contrato de trabalho, com substituição do salário por uma ajuda compensatória mensal facultativa* – “subsídio”, “bolsa” etc. (MP nº 1.709-4/1998);

c) a instauração das *comissões de conciliação prévia* para tentar conciliar os conflitos individuais de trabalho (Lei nº 9.958/2000);

d) a extrema *tolerância para com empregadores em atraso confessado de salários* (Lei nº 10.272/2001);

e) além desses dispositivos legais, e a eles intimamente ligados, persistem e agravam-se as *precárias condições de trabalho* de docentes, funcionários técnico-pedagógicos, técnico-administrativos e funcionários de apoio – apesar da propaganda que alardeia o contrário –, as *dificuldades de capacitação e profissionalização* bem como a *inexistência de planos de carreira* impostas pelo patronato a estas categorias.

Um conjunto de outros problemas afetam, real ou potencialmente, os trabalhadores dos setores **público e privado**:

a) a *desvalorização profissional* e a *crescente precarização* das relações de trabalho, seja para docentes seja para outros trabalhadores, tanto na educação pública como na particular;

b) os programas de *incentivo ao trabalho voluntário*, sobretudo nas escolas públicas, têm envolvido pessoas que, com diferentes graus de intenção e/ou consciência, assumem atribuições profissionais de docentes ou técnicos, supostamente por civismo ou filantropia, como é o caso, por exemplo, dos *amigos da escola*, agravando ainda mais o desemprego;

c) a proposta de *trabalho docente gratuito prestado obrigatoriamente por estudantes* das IES públicas nas escolas públicas de Ensino Fundamental, em tramitação no Congresso Nacional, se aprovada, contribuirá para diminuir postos de trabalho para professores formados;

d) a proposta de *férias repartidas*, em tramitação no Congresso Nacional, para os servidores públicos e privados, sob o argumento de “incentivo ao turismo interno no país”;

e) a necessidade, contestada por governantes e empresários da educação, de *pagamento de adicional de insalubridade* para os trabalhadores em educação expostos a altos índices de poluição sonora, a riscos variados de contaminação, e a riscos decorrentes de contato com produtos químicos; no setor público, quando pago é sempre parcial.

Afora os problemas já mencionados, vive-se hoje sob a ameaça de aprovação do PL nº 5.483/2001, de iniciativa do Presidente da República, segundo o qual *as condições de trabalho negociadas prevalecerão sobre o disposto em lei*. Tenta-se introduzir dispositivos na legislação trabalhista para “flexibilizar” direitos e garantias mínimas, ameaçando benefícios conquistados com muita luta pela classe trabalhadora brasileira – férias e repouso semanal remunerados, gratificação natalina (13º salário), proteção contra demissão arbitrária, entre outros – e assegurados pela Constituição.

Delineado o cenário de forma global, vamos focar a seguir dados específicos sobre as funções docentes na Educação Básica, pois os professores nesses níveis de ensino além de corresponderem ao maior contingente dentre os trabalhadores em educação, são responsáveis por tarefas que têm repercussão imediata sobre a qualidade da educação no Estado, tomado como um todo.

O educador é uma das referências vitais em toda e qualquer proposta educacional. Cabe a ele, além de participar da elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola, a tarefa de implementar esse projeto em sala de aula. Dessa maneira, elaborar e implantar uma política educacional que seja construída sem a participação ativa dos trabalhadores em educação, sem abordar questões relativas a sua formação, carreira, condições de trabalho, é insistir num projeto educacional que tem grande possibilidade de não alcançar êxito, para não dizer aplicabilidade.

A **Tabela 13**, que apresentamos inicialmente, mostra a distribuição das funções docentes existentes no Estado de São Paulo, de acordo com as redes, níveis e modalidades de ensino. Essa tabela informa que mais da metade do meio milhão de docentes, do Estado de São Paulo, atua no Ensino Fundamental e que a maioria destes está lotada na Secretaria do Estado da Educação (SEE). Somando todos os níveis atuam no Ensino Particular na ordem de um quarto dos professores empregados na Educação Básica.

**Tabela 13 - Educação Básica - Funções docentes<sup>5</sup> por nível de ensino, segundo a rede de ensino – Estado de São Paulo - 2002.**

Rede	Nível/modalidade de ensino de atuação												Total %	
	Educação Infantil %		Ensino Fundamental %		Ensino Médio %		Educação Especial %		EJA %		Educação Profissional %			
<b>Estadual/SEE</b>	18	0	131.997	55	78.929	33	24.730	10	1.328	1	1.935	1	238.937	-
<b>Estadual/SECRET</b>	-	-	33	1	1.649	30	94	2	-	-	3.766	68	5.542	-
<b>Estadual</b>	18	0	132.030	54	80.578	33	24.824	10	1.328	1	5.701	2	<b>244.479</b>	<b>47,3</b>
<b>Municipal</b>	42.711	32	74.607	56	1.146	1	12.997	10	1.968	2	819	1	<b>134.248</b>	<b>26,0</b>
<b>Federal</b>	6	1	9	2	200	43	-	-	-	-	251	54	<b>466</b>	<b>0,1</b>
<b>Particular</b>	25.977	19	57.993	42	31.134	23	6.033	4	4.018	3	12.412	9	<b>137.567</b>	<b>26,6</b>
<b>Total</b>	<b>68.712</b>	<b>13</b>	<b>264.639</b>	<b>51</b>	<b>113.058</b>	<b>22</b>	<b>43.854</b>	<b>9</b>	<b>7.314</b>	<b>1</b>	<b>19.183</b>	<b>4</b>	<b>516.760</b>	<b>100</b>

Fonte: Censo Escolar 2002. – tabela reelaborada pelo CEPES / APEOESP.

Numa perspectiva social, a formação de profissionais em educação precisa ser tratada no rol das políticas públicas, como um direito dos que atuam na escola e no sistema. Compõe, por isso, juntamente com a carreira e a jornada de trabalho – que por sua vez devem ser vinculadas à remuneração digna –, os elementos indispensáveis à implementação de uma política de valorização profissional que contribua, tanto para a construção e o resgate das competências dos educadores, como para a (re)construção da escola pública de boa qualidade.

Para que o professor possa desempenhar plenamente o seu papel é preciso que as políticas públicas lhe garantam as condições adequadas: *ao educador compete buscar nas demais áreas do conhecimento as necessárias ferramentas para construir categorias de análise que lhe permitam apreender e compreender as diferentes concepções e práticas pedagógicas, stricto e lato sensu, que se desenvolvem nas relações sociais e produtivas de cada época; transformar o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionando e organizando conteúdos a serem trabalhados através de formas metodológicas adequadas; construir formas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários níveis e modalidades; e, finalmente, no fazer deste processo de produção de conhecimento, sempre coletivo, participar como um dos atores da organização de projetos educativos, escolares e não-escolares, que expressem o desejo coletivo da sociedade.*<sup>6</sup>

Assim, a elevação do nível de formação dos professores é fator fundamental para a melhoria do seu desempenho e para o aprofundamento das boas práticas escolares, com efeitos positivos na aprendizagem de seus alunos.

Os dados da **Tabela 14**, a seguir, apresentam a situação dos professores, ocupantes de funções docentes na Educação Básica no Estado de São Paulo, de acordo com sua formação, distribuídos por redes, conforme o nível de ensino.

<sup>5</sup> O número de funções docentes não corresponde necessariamente ao número de professores, pois o mesmo professor pode exercer mais de uma “função docente”, isto é, pode ocupar mais de um posto de trabalho em diferentes níveis/modalidades de ensino em mais de um estabelecimento.

<sup>6</sup> KUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as Faculdades de Educação. Revista Educação e Sociedade, v. 19, nº 63, Campinas/SP, 1998.

Tabela 14 - Funções docentes por nível de formação, rede e nível de ensino  
Estado de São Paulo – 2002

Educação Infantil								
Rede	Nível de Formação							
	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior			Total
	Incompleto	Completo	Magistério completo	Outra formação completa	Licenciatura completa	Completo sem licenciatura		
					c/ Magistério	s/ Magistério		
Estadual	-	-	12	3	3	-	-	18
Municipal	123	457	18.864	1.227	19.147	2.747	146	42.711
Federal	-	-	-	-	-	6	-	6
Particular	241	630	12.947	1.796	7.828	2.067	468	25.977
<b>Total</b>	<b>364</b>	<b>1.087</b>	<b>31.823</b>	<b>3.026</b>	<b>26.978</b>	<b>4.820</b>	<b>614</b>	<b>68.712</b>
Ensino Fundamental – 1ª a 4ª Séries								
Rede	Nível de Formação							
	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior			Total
	Incompleto	Completo	Magistério completo	Outra formação completa	Licenciatura completa	Completo sem licenciatura		
					c/ Magistério	s/ Magistério		
Estadual	-	-	20.402	1.056	15.917	1.702	78	39.155
Municipal	13	144	21.178	778	25.901	2.671	209	50.894
Federal	-	-	3	-	6	-	-	9
Particular	13	236	7.520	1.322	12.730	1.779	490	24.090
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>380</b>	<b>49.103</b>	<b>3.156</b>	<b>54.548</b>	<b>6.158</b>	<b>777</b>	<b>114.148</b>

Ensino Fundamental – 5ª a 8ª Séries								
Rede	Nível de Formação							
	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior			Total
	Incompleto	Completo	Magistério completo	Outra formação completa	Licenciatura completa	Completo sem licenciatura		
						c/ Magistério	s/ Magistério	
Estadual	-	-	298	2.230	87.185	1.254	1.908	
Municipal	2	24	115	469	22.481	369	253	23.713
Federal	-	-	-	-	-	-	-	-
Particular	25	109	377	1.894	28.556	1.456	1.486	33.903
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>133</b>	<b>790</b>	<b>4.593</b>	<b>138.222</b>	<b>3.079</b>	<b>3.647</b>	<b>150.491</b>

Ensino Médio								
Rede	Nível de Formação							
	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior			Total
	Incompleto	Completo	Magistério completo	Outra formação completa	Licenciatura completa	Completo sem licenciatura		
						c/ Magistério	s/ Magistério	
Estadual	-	-	128	1.897	75.637	1.195	1.721	
Municipal	-	-	-	15	1.004	74	53	1.146
Federal	-	-	-	-	176	7	17	200
Particular	15	17	113	1.448	26.014	1.302	2.225	31.134
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>241</b>	<b>3.360</b>	<b>102.831</b>	<b>2.578</b>	<b>4.016</b>	<b>113.058</b>

Quadro resumo								
Rede	Nível de Formação							
	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior			Total
	Incompleto	Completo	Magistério completo	Outra formação completa	Licenciatura completa	Completo sem licenciatura		
						c/ Magistério	s/ Magistério	
Estadual	-	-	20.840	5.186	178.742	4.151	3.707	
Municipal	138	625	40.157	2.489	68.533	5.861	652	118.455
Federal	-	-	3	-	182	13	26	224
Particular	294	992	20.957	6.460	75.128	6.604	4.669	115.104
<b>Total</b>	<b>432</b>	<b>1.617</b>	<b>81.957</b>	<b>14.135</b>	<b>322.585</b>	<b>16.629</b>	<b>9.054</b>	<b>446.409</b>

Fonte: Censo Escolar 2002.

Elaboração: CEPES/APEOESP.

Note-se que persistem problemas de formação inicial em praticamente todas as redes. Na rede estadual, de um total de 212.626 funções docentes, 26.046 (12,24%) são ocupadas por docentes que não possuem formação em nível superior. No total, 36.884 (17,34%) são ocupadas por docentes sem licenciatura, mesmo quando têm formação superior. No

caso das redes municipais, tomadas em conjunto, a situação é ainda mais grave. De um total de 118.455 funções docentes, 43.409 (36,54%) são ocupadas por professores sem formação superior. Na rede particular, do total, 28.703 (24,93%) são funções ocupadas por professores nessa mesma situação. Note-se, também, que há expressivo número de funções docentes, no Ensino Médio, ocupadas por professores sem formação superior, tanto na rede estadual, quanto na rede particular.

Diante desse quadro, e tendo como foco o ensino público, o Estado – incluindo todos os municípios – deve criar oportunidades de formação, de modo a responder à necessidade de professores do sistema público de Educação Básica em todo o território paulista. Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, esta necessidade tornou-se um preceito legal, uma vez que está prevista a graduação superior para todos os professores, incluindo a previsão de que os sistemas de ensino promovam o *aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim* (LDB, artigo 67, II).

A formação contínua em serviço é um direito dos trabalhadores em educação e um dever do Estado. Isso exige que na jornada de trabalho desses educadores seja ampliado o número de horas dedicadas à formação contínua. Exige também o fim da contratação de professores por jornada parcial ou por horas-aula. Para que a escola torne-se também espaço de formação para os educadores é preciso que se defina um plano de formação a partir da realidade vivida e das características do seu corpo profissional, capaz de responder às necessidades e aspirações constatadas.

Não se pode, portanto, considerar a formação dos profissionais em educação como questão que se resolve apenas do ponto de vista das estatísticas. Além das particularidades metodológicas que cada nível de ensino possui, há também a necessidade de formar os professores para participarem da gestão democrática do sistema e da escola, em todas as suas dimensões. E não se deve deixar de lembrar, novamente, que a formação inicial e continuada dos profissionais técnico-pedagógicos, técnico-administrativos e funcionários de apoio na Educação Básica é igualmente decisiva para a boa qualidade da educação.

De outro lado, as transformações que se operam na esfera social e produtiva impõem a necessidade de uma nova pedagogia, que deve ser erigida sob novos referenciais, quais sejam, a necessidade do domínio dos conteúdos básicos das ciências contemporâneas; de uma ética que leve em conta a responsabilidade do homem com o meio ambiente e que vise o exercício da solidariedade e da alteridade, para o desenvolvimento de uma sociedade mais humana, que acabe com a exclusão social.

Para cumprir essa tarefa os professores, assim como os demais trabalhadores em educação, precisam estar capacitados para compreender a nova realidade, apoiando-se nas distintas áreas do conhecimento, para produzir ciência pedagógica que:

- permita orientar as novas práticas educativas, sempre dinâmicas, que privilegiem os conteúdos necessários, adequadas formas metodológicas, os atores, os espaços, as formas de acompanhamento e crítica, na perspectiva dos fins da Educação, como utopia construída pela vontade coletiva;
- seja capaz de transformar a nova teoria pedagógica em prática pedagógica escolar, sabendo selecionar e organizar conteúdos, superando a atual organização curricular em disciplinas estanques, por meio da construção coletiva de formas pedagógicas que tomem a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como princípios;
- seja capaz de buscar a articulação entre a escola e o mundo das relações sociais e produtivas, por meio de procedimentos metodológicos que se fundamentem em bases epistemológicas adequadas;
- saiba organizar e gerir o espaço escolar de forma democrática, internamente e em suas articulações com a sociedade.

No entanto, em contraposição, as políticas educacionais que estiveram em vigor nos últimos anos em nível federal, e que continuam no Estado de São Paulo, impuseram apenas a produtividade do sistema educacional, responsabilizando os trabalhadores em educação, sobretudo os professores, pela falta de especialização profissional e por não garantir um melhor desempenho escolar dos alunos. Além disso, os professores e, em certa medida, também os estamentos superiores da organização escolar foram, ao longo dos anos, sendo desqualificados no cumprimento de seus papéis e sendo obrigados a se transformarem em meros executores de projetos impostos por técnicos de gabinete.

Para formar o novo educador é preciso que o Poder Público compreenda a importância de investir na formação continuada dos trabalhadores em educação, dentro de uma perspectiva histórico-social. Essa formação continuada precisa estar inserida no processo de trabalho pedagógico, e deve ser realizada não apenas através de parcerias com instituições universitárias, mas também por meio de condições para que as práticas sociais desses trabalhadores sejam viabilizadas.

Há muito tempo os trabalhadores em educação paulistas têm assistido ao descaso dos governos com a Educação. Em particular, é um dado preocupante que, ao longo dos anos, um grande número de professores tem abandonado o magistério em razão dos baixos salários e da falta de condições de trabalho nas escolas.

A **Tabela 15** contém os últimos dados fornecidos pela SEE sobre os vencimentos do quadro do magistério da Educação Básica e revelam uma situação alarmante. Um professor (PEB I) em início de carreira ganha um salário inicial de R\$ 512,00, que é o piso salarial da categoria para uma jornada de 24 horas semanais de trabalho. O mesmo professor PEB I, se passar para uma jornada de 30 horas semanais, terá um salário de R\$ 640,00. Não há como continuar com um pretensão discurso de prioridade da Educação sem resgatar a dignidade profissional do professor, assim como dos demais trabalhadores em educação, e isso passa necessariamente pela valorização de planos de carreira e de salário.

Tabela 15 – Salário inicial dos integrantes do quadro do magistério - nível I - 2003						
Classe	Inicial					
	Nível	Salário base	Prêmio	GTE	Gratificação Geral	Total
		(a)	(b)	(c)	(d)	(e) = a + b + c + d
<b>Classe dos Docentes (24 hs)</b>						
<b>Professor de Educação Básica I (Piso)</b>	I	512,40	32,00	48,00	48,00	640,40
Professor de Educação Básica II	I	640,40	32,00	48,00	48,00	768,40
Professor II - (em extinção)	I	593,16	32,00	48,00	48,00	721,16
<b>Classe dos Docentes (30 hs)</b>						
Professor de Educação Básica I	I	640,50	40,00	60,00	60,00	800,50
Professor de Educação Básica II	I	800,62	40,00	60,00	60,00	960,62
Professor II (em extinção)	I	741,45	40,00	60,00	60,00	901,45
<b>Classes de Suporte Pedagógico (40 hs)</b>						
Diretor de Escola	I	1.249,50	53,33	80,00	80,00	1.462,83
Supervisor de Ensino	I	1.373,40	53,33	80,00	80,00	1.586,73
<b>Classes de Suporte Pedagógico (40 hs)</b>						
Assistente Diretor	I	963,90	53,33	80,00	80,00	1.177,23
Orientador Educacional	I	963,90	53,33	-	80,00	1.097,23
Coordenador Pedagógico	I	963,90	53,33	80,00	80,00	1.177,23
Delegado de Ensino (1)	I	1.596,00	53,33	-	80,00	1.729,33

Fonte: SEE. / Elaboração: Subseção DIEESE/APEOESP.

Os baixos salários dos professores e dos demais profissionais em educação são uma consequência política e econômica dos baixos valores gastos por aluno e do pequeno investimento na educação com relação ao PIB, como foi mencionado anteriormente, uma vez que este é o principal componente no custo de manutenção de um aluno na escola.

No Estado de São Paulo, segundo o INEP, em 2001, o salário médio (levando em conta a média de todas as redes) de professores de 4a séries do Ensino Fundamental foi de R\$ 929,19, enquanto o salário médio dos docentes de 8a séries foi R\$ 1.108,32. No Ensino Médio, o salário médio docente foi de R\$ 1.186,72. Na rede estadual, em dezembro de 2002, o vencimento inicial (soma do piso salarial com prêmios e gratificações), para uma jornada de 24 horas, do Docente PEB I foi igual a R\$ 640,40, enquanto para o PEB II, na mesma jornada, ele foi de R\$ 768,50. Para uma jornada de 30 horas o vencimento do PEB I foi igual a R\$ 800,50 e o do PEB II de R\$ 960,62. Observa-se que estes são os mesmos valores constantes da **Tabela 15**, para 2003. É importante que se mencione também que os vencimentos finais para os respectivos docentes eram somente de 17 a 18% acima destes valores iniciais. Levando em conta as necessidades dos docentes para se manterem atualizados para ministrar um ensino de boa qualidade; as necessidades de manterem um patamar de vida digno para sua família; o extremo esforço com que realizam seu trabalho em classes superlotadas e o valor do custo de vida paulista não há dúvida que tais valores são muito baixos. De fato, um estudo do IPEA de 2001 indicou que um professor, com formação de nível superior recebia, em média, um salário 21% abaixo daquele pago a um outro profissional com formação de mesmo nível, situação que só piorou nos últimos anos.<sup>7</sup>

No caso do pessoal técnico-administrativo e dos funcionários de apoio, a situação é ainda mais caótica, já que o piso salarial para uma jornada de 40 horas é de R\$ 510,50, sendo grande parte deste piso composto por gratificações. No ano de 2000 o piso salarial equivalia a 2,83 salários mínimos, caindo no ano de 2003 para 2,12 salários mínimos.

Seguindo a mesma lógica da gestão anterior, o atual governo estadual não tem tido uma política salarial condizente com as funções do Magistério e da Educação, em geral. Ao contrário, o uso e abuso de concessão de abonos e gratificações inviabilizam a implementação de planos adequados e dignos de carreira e salário, destruindo direitos.

O Estado sempre alega falta de recursos para atender as reivindicações dos trabalhadores em educação e para melhorar a educação pública, quando, de fato, trata-se da adoção deliberada de uma política que tem impedido a implementação da carreira do magistério e eliminado os direitos dos profissionais em educação. Os recursos sempre aparecem quando o governo pretende implantar algum projeto pretensamente inovador (sem qualquer debate com a

<sup>7</sup> Folha de São Paulo, 20/01/2001, caderno C, p. 4.

comunidade escolar e a sociedade) ou instituir alguma nova gratificação ou abono, não raro em períodos pré-eleitorais ou frente a alguma CPI.

A municipalização também atenta contra os direitos dos profissionais em educação, ao ensejar a demissão de milhares de professores estaduais admitidos em caráter temporário (ACT ou OFA), sem que haja qualquer garantia de recontração destes profissionais pelos sistemas municipais de ensino. Ao mesmo tempo, outros tantos professores efetivos no Estado são colocados em situação precária, cedidos aos Municípios na condição de adidos. Muitos deles, não sendo aproveitados em determinado Município, sofrem deslocamentos para unidades distantes.

Afora isso, quando um Município assume escolas estaduais e demite professores admitidos em caráter precário (ACT ou OFA), isso repercute em Municípios próximos. Temos observado muitos casos de grande aumento de professores nas atribuições de aulas da rede estadual em Municípios vizinhos àqueles nos quais ocorreu a municipalização do ensino.

Na maioria dos Municípios que assumiram escolas estaduais, os professores também vêm sofrendo prejuízos salariais, pois perderam as poucas garantias asseguradas no Plano de Carreira do Magistério Estadual. Não havendo planos de carreira municipais correspondentes, os profissionais em educação ficam à mercê de decisões unilaterais do Poder Executivo local.

Embora esteja prevista nas Constituições Federal (1988) e Estadual (1989) e na LDB (1996), não se tem a garantia de Plano de Carreira nos Municípios. Quando existem, nem sempre garantem piso salarial, evolução profissional e salarial (que é uma perspectiva importante para a permanência do profissional dentro do sistema), acesso ao serviço público através de concurso público.

Não se tem garantia de que a contratação dos trabalhadores em educação obedecerá a critérios de qualificação e experiência profissional. É muito freqüente (mais acentuadamente na esfera municipal do que no Estado ou na União) a contratação de pessoas por critérios que não têm nada a ver com qualificação profissional, na maioria das vezes, por afinidade pessoal (parentesco, amizade, afinidade política). Em muitos casos, a forma de contratação é precária: contratos por tempo determinado, que apenas eternizam a precariedade que muitos professores ACT já vivenciavam na rede estadual.

### 3. – ESTADO DE SÃO PAULO: DIAGNÓSTICO E PROPOSIÇÕES

O primeiro passo no planejamento político de ações é efetuar uma análise dos dispositivos legais sobre a matéria em foco, para verificar sua efetiva aplicação ou, mesmo, revelar lacunas ou problemas a serem encaminhados para o conhecimento do Legislativo.

Assim, analisando os 22 artigos da Constituição de 1989 do Estado de São Paulo (CE/1989), que regulamentam a educação no Estado, observa-se que ela estabelece alguns avanços conceituais, aponta para a ampliação do papel cultural, político e social da educação, prevê a ampliação da aplicação de recursos financeiros em educação – para além do mínimo definido pela Constituição Federal de 1988 – e propõe a criação de Conselhos Estadual, Regionais e Municipais. Além disso, o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), estabelece também várias medidas que, se tivessem sido implementadas, teriam melhorado significativamente o atendimento educacional, principalmente no Ensino Superior, como será destacado neste Plano.

O **artigo 237** da CE/1989 retoma os princípios estabelecidos no artigo 206 da CF/1988 e avança ao definir os fins da educação – ultrapassando o sentido estritamente escolar da educação, da liberdade para aprender, do respeito ao pluralismo de idéias e concepções pedagógicas etc. –, estabelecendo o *respeito à dignidade e às liberdades fundamentais da pessoa humana; o fortalecimento da unidade nacional e solidariedade internacional, o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; o desenvolvimento da capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade.*

O **artigo 255**, ao definir que o Estado aplicará anualmente, no mínimo, 30% dos recursos da receita líquida de impostos, incluindo as transferências, se, por um lado, representa um avanço, na medida em que amplia em 5% o que está definido pela CF/1988 (artigo 212), por outro lado, há que se considerar a realidade educacional no Estado, que mostra uma insuficiência de recursos para cobrir todos os níveis e modalidades de educação e ensino. Ainda, ao dispor em seu parágrafo único que *A lei definirá as despesas que se caracterizam como manutenção e desenvolvimento do ensino*, retomado na LDB, que determinou em seus artigos 70 e 71, respectivamente, o que podem e o que não podem ser consideradas como despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino. Ademais é preciso propor procedimentos de avaliação e controle dos gastos educacionais, face às denúncias de não cumprimento do disposto, com investigações já em curso, tanto no âmbito parlamentar como no do Ministério Público.

Os **artigos 238 e 239** tratam, respectivamente, da organização do Sistema de Ensino do Estado e dos Sistemas Estadual e Municipal de Ensino. O **artigo 238** estabelece que *A lei organizará o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, levando em conta o princípio da descentralização.* O **artigo 239** reza que *O Poder Público organizará o Sistema Estadual de Ensino, abrangendo todos os níveis e modalidades, incluindo a especial, estabelecendo normas gerais de funcionamento para as escolas públicas estaduais e municipais, bem como para as particulares, cabendo: aos Municípios, a organização de seus sistemas de ensino (§ 1º); ao Poder Público, assegurar atendimento especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino (§ 2º); e às escolas particulares, estarem sujeitas à fiscalização, controle e avaliação, na forma da lei (§ 3º).*

Ao dispor que a lei e o Poder Público definirão as normas para a organização dos sistemas, nossa preocupação é quanto aos termos dessas regulamentações. A redação do **artigo 239** – *o Poder Público organizará o Sistema de Ensino* – provoca a sensação de que não existe uma lei em vigor. Ademais, nos últimos governos estaduais (1995-1998; 1999-2002 e 2003- ...) deflagrou-se um amplo processo de municipalização que, sem a discussão necessária, evoca a clara intenção de o Estado desobrigar-se de seu dever com a Educação.

Quanto a constituírem sistemas de ensino próprios, na prática, um número muito pouco significativo de municípios adotou essa iniciativa. O atendimento especializado aos denominados “portadores de deficiência” tem sido praticamente negligenciado e, muito embora, nos últimos anos, a “educação inclusiva” tenha se constituído num discurso cada vez mais freqüente e o atendimento na rede pública tenha sido ampliado, esse atendimento está, ainda, muito aquém da demanda hoje existente. Afora isso, houve ainda uma mudança na CE/1989 (**EC nº 13/2001**, que alterou o **artigo 258**), que dispôs sobre a destinação de recursos para as entidades filantrópicas, sem fins lucrativos, sem a previsão de novos recursos. Finalmente, quanto ao controle e à fiscalização das escolas privadas, o que se observa, no Estado, é uma completa permissividade de ação dessas escolas, facilitando que um número significativo delas apresentem problemas relativos a instalações físicas, contratação de profissionais sem formação adequada, certificação duvidosa, regimentos que ferem direitos mais amplos, entre outros.

Os **artigos 242** e **243** tratam, respectivamente, do Conselho Estadual de Educação (CEE) e dos Conselhos Regionais e Municipais de Educação. O **artigo 242** define o CEE como *órgão normativo, consultivo e deliberativo do sistema de ensino do Estado de São Paulo, com suas atribuições, organização e composição definidas em lei*. O **artigo 243** posterga, igualmente, o estabelecimento de critérios para a criação, composição e atribuições dos demais conselhos para outra lei.

Quanto ao CEE, nossas principais críticas referem-se à sua pequena representatividade, à sua composição, que privilegia setores privatistas e seu atrelamento aos interesses da Secretaria Estadual de Educação (SEE) do governo de plantão, à indicação, sem consulta, de seus membros.

Quanto aos Conselhos Regionais e Municipais de Educação, a serem regulamentados em lei, preocupa-nos o fato de que, pelo menos, sua função deveria já ter sido definida. A nossa impressão é a de que, apesar do discurso governamental de descentralização, continuará prevalecendo a não criação de mecanismos reais de interlocução entre Estado e municípios para a realização de políticas educacionais em comum.

Por fim, o **artigo 253**, de grande interesse na atual conjuntura do Estado, afirma que a organização do sistema de ensino superior será orientada para a ampliação do número de vagas oferecida no ensino público, respeitadas as condições para a manutenção da qualidade do ensino e do desenvolvimento da pesquisa. Para colocar em prática o deliberado nesse artigo, o **artigo 52** do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), coerente com o **artigo 60** do ADCT da CF/1988, afirma que *o Poder Público Estadual implantará ensino superior público e gratuito nas regiões de maior densidade populacional, no prazo de até 3 anos, estendendo as unidades das universidades públicas estaduais e diversificando os cursos de acordo com as necessidades sócio-econômicas das regiões*. Portanto, se essa deliberação tivesse sido implementada no prazo previsto provavelmente não teríamos o déficit de Ensino Superior público constatado no Estado de São Paulo. Há uma enorme defasagem no atendimento do ensino superior público. Apenas agora, em 2003, surgiram algumas iniciativas das universidades públicas paulistas que serão comentadas mais adiante. Quem tem crescido vertiginosamente, nos últimos tempos em São Paulo, são as organizações privadas de ensino.

Quanto à expansão do ensino universitário noturno, o parágrafo único do **artigo 253** estabelece que, no conjunto de suas unidades, as vagas devem corresponder a 1/3 do total existente. Por outro lado, o **artigo 53** do ADCT-CE/89, estabelece um prazo de dois (2) anos para o cumprimento dessa medida. Portanto, é outro dispositivo não cumprido. Algumas iniciativas de abertura de vagas, inclusive com a ação do Ministério Público, ultimamente têm buscado atender a este dispositivo.

Um outro passo no planejamento político, pelo menos tão importante quanto o anterior, consiste em analisar os dados da realidade objetiva do Estado de São Paulo, também em comparação com o restante do país e com o mundo, quando pertinente, tendo como meta um diagnóstico quantitativo e qualitativo da situação, que fundamente e embase as ações educacionais necessárias. No caso do planejamento da educação indicado neste PEE para um período de 10 anos, é necessário analisar vários dados: o perfil sócio-econômico do Estado; a distribuição etária da população; as políticas educacionais implantadas nos vários níveis e modalidades, explicitando déficits por ventura existentes. O detalhamento destas informações é apresentado a seguir.

### 3.1 - PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO E EDUCACIONAL

Tem sido um discurso recorrente dos sucessivos governos brasileiros a aspiração ao ingresso de nosso país no seleto grupo de países do chamado primeiro mundo. Entretanto, na época das novas tecnologias, da sociedade globalizada e da informação em tempo real, o Brasil continua a ocupar uma posição secundária, tal a gravidade do déficit educacional e tecnológico acumulado ao longo de nossa história, comprometendo nosso desenvolvimento econômico, social, educacional e cultural.

Os dados aqui apresentados inicialmente procuram traçar um rápido panorama do tipo de dificuldade estrutural que nosso país necessita superar para obter competitividade no mercado internacional, prover mais qualidade de vida a sua população e para almejar um lugar mais destacado entre as nações do planeta.

Nossas dificuldades estão evidenciadas na **Tabela 16**, na qual apresentam-se indicadores sobre a situação do Brasil em comparação com outros países no que se refere à renda nacional e sua relação com a população.

A primeira característica que chama a atenção é a desproporção entre os níveis de renda e de renda *per capita*. Os dados mostram que, em 1999, a renda nacional bruta dos Estados Unidos correspondia a mais de doze vezes a do Brasil, responsável pela segunda maior renda do continente, representando, comparativamente, mais de trinta vezes a renda do Uruguai. Mas, quando se observa a renda per capita, o Brasil passa à sétima posição, à frente somente da Colômbia e da Venezuela, países que há anos enfrentam profundas crises de ordem social, econômica e política.<sup>8</sup>

**Tabela 16 - População, renda nacional bruta e renda *per capita*. Países selecionados - 1999**

<b>Países</b>	<b>População (em milhões)</b>	<b>Renda nacional US\$ bilhões</b>	<b>Brasil = 100 (em %)</b>	<b>Renda per capita US \$</b>	<b>Brasil = 100 (em %)</b>
<i>Argentina</i>	36,6	276,1	38	7.550	174
<i>Brasil</i>	167,9	730,4	100	4.350	100
<i>Canadá</i>	30,5	614,0	84	20.140	463
<i>Chile</i>	15,0	69,6	10	4.630	106
<i>Colômbia</i>	41,5	90,0	12	2.170	50
<i>Estados Unidos</i>	278,3	8.879,5	1.216	31.190	734
<i>México</i>	96,6	428,9	59	4.440	102
<i>Uruguai</i>	3,3	20,6	3	6.220	143
<i>Venezuela</i>	23,7	87,3	12	3.680	85

Fonte: Banco Mundial.

Elaboração: DIEESE (reelaborada pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Sindicais da APEOESP).

Também é importante observar a evolução do PIB per capita no Brasil, comparativamente a outros países, ao longo do período histórico recente. A **Tabela 17** mostra, novamente, um desempenho pífio do Brasil, superior apenas aos da Colômbia e da Venezuela.

**Tabela 17 – Taxa de variação do PIB *per capita* (em %) Brasil e países selecionados – 1991-1999<sup>(1)</sup>**

<b>Países</b>	<b>Taxa Média Anual</b>
<b><i>Argentina</i></b>	<b>3,3</b>
<b><i>Brasil</i></b>	<b>1,0</b>
<b><i>Canadá</i><sup>(2)</sup></b>	<b>1,5</b>
<b><i>Chile</i></b>	<b>4,4</b>
<b><i>Colômbia</i><sup>(3)</sup></b>	<b>0,5</b>
<b><i>Estados Unidos</i><sup>(2)</sup></b>	<b>1,8</b>
<b><i>México</i></b>	<b>1,3</b>
<b><i>Uruguai</i></b>	<b>2,4</b>
<b><i>Venezuela</i></b>	<b>(0,3)</b>

Fontes: Cepal e Banco Mundial.

Elaboração: DIEESE.

Notas: (1) Dados preliminares para 1999. / (2) Produto nacional bruto per capita. / (3) Os valores do período 1997-1999 foram estimados pela Cepal.

O PIB, a população residente e o PIB *per capita* de São Paulo podem ser identificados na **Tabela 18**, a seguir, para os anos entre 1996 e 2000. É necessário ter em conta que neste período ocorreu uma maxi-desvalorização do Real, o que dificulta uma comparação simplista com valores anteriormente cotados em dólares, entretanto, para regiões entendidas como “em desenvolvimento” os valores de São Paulo são considerados relativamente elevados. Segundo a Fundação SEADE e o IBGE o PIB paulista concentra-se no setor terciário (55% em 1998), embora tenha destaque a posição do setor secundário (40% em 1998). No Brasil, no mesmo ano, esta relação é a seguinte: 55% no setor terciário e 37% no secundário. Para efeito de comparação, os EUA, França e Austrália concentram nos setores terciário e secundário, respectivamente, cerca de 70% e 26%. Nota-se, assim, a importância relativamente menor que o setor de serviços ainda tem no país.

<sup>8</sup> A Situação do Trabalho no Brasil – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos – 2001.

**Tabela 18 - Produto Interno Bruto a Preço de Mercado Total e *per Capita* e População Residente no Estado de São Paulo - 1996-2000.**

ANOS	PIB TOTAL	POPULAÇÃO RESIDENTE	PIB PER CAPITA
	Preço Corrente R\$ milhão		Preço Corrente R\$
1996	272.034	34.220.171	7.950
1997	308.892	34.752.225	8.888
1998	324.152	35.284.072	9.187
1999	336.837	36.276.632	9.285
2000	370.819	36.909.200	10.047

Fonte: Seade; IBGE.

Entretanto, alguns outros dados estatísticos são importantes para se compreender as condições sócio-econômicas da população brasileira e paulista, dentre elas a distribuição de renda. No Brasil a diferença entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres é superior a 32 vezes, o que mostra a perversa concentração de renda responsável pela miséria e injustiça social em nosso país.

A exclusão social pode ser percebida ao se analisar os índices de desemprego. Na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) a média de desemprego passou de 17,7% da população economicamente ativa (PEA) em abril de 2001 para 20,6% da PEA em abril de 2003, como mostra a **Tabela 19**. Ou seja, houve um aumento de 3 pontos percentuais em 2 anos, o que evidencia bem os resultados da política aplicada pelo governo federal anterior e que persiste no início deste governo. O agravamento do desemprego na Grande São Paulo tem sido ainda mais grave que em outras regiões metropolitanas, como mostra a mesma tabela.

Período	São Paulo (%)	Porto Alegre (%)	Distrito Federal (%)	Belo Horizonte (%)	Salvador (%)	Recife (%)
Abr/2003	20,6	16,3	n.d.	20,2	29,4	23,5
Abr/2002	20,4	15,7	21,1	18,9	28,2	21,8
Abr/2001	17,7	15,6	20,7	18,1	27,1	21,6

Fontes: SEADE-DIEESE; FEE-FGTAS-Sine/RS; Secretaria do Trabalho/GDF; CEI/FJP-Setascad-Sine/MG; SEI/Setras/UFBA; STAS/PE.

Elaboração: DIEESE.

Enquanto mais de 20% da população encontra-se desempregada, crianças que deveriam estar na escola participam do mercado de trabalho, contrariando a Constituição e o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. Embora a aplicação de políticas como renda mínima, bolsa-escola e outras tenham conseguido obter alguma redução nesse índice, dados do IBGE de 1998 revelam que, no Brasil, 4,5 milhões de crianças e adolescentes, entre cinco e 15 anos, trabalhavam – o que corresponde a 12,5% do total nessa faixa etária – sendo que 53,8% estão em áreas rurais, agricultura familiar, e dois terços delas sem qualquer remuneração. No Estado de São Paulo, estima-se que em torno de 200 mil crianças entre 10 e 15 anos – o que representa da ordem de 5% do total desta faixa etária – estão no mercado de trabalho.

A mortalidade infantil no Brasil, segundo índices apurados até 1998, é da ordem de 33,1 por mil nascidos vivos. No caso de São Paulo, em 2001, embora com taxa decrescente (**Tabela 20**), ainda 16,1 em mil das crianças nascidas vivas no Estado morreram antes de completarem um ano. Informações da Secretaria de Estado da Saúde dão conta de que esse índice caiu para 15 mortes para cada mil nascidos vivos em 2002. No entanto, o índice continua alto em algumas regiões do Estado, como as de Itapeva (24,94), Santos (21,61) e Tupã (20,36). A média internacional de países considerados avançados em termos sociais é de 5 a 7 por mil nascidos vivos.

Além da mortalidade infantil, também as mães morrem por falta de assistência no Brasil, em conseqüência da gravidez: “(...) o índice de mortalidade materna é 35 vezes maior que nos países industrializados – 141 mortes para cada 100 mil bebês nascidos vivos, uma das mais altas taxas de mortalidade das Américas. Trezentas mil crianças entre zero e nove anos estão órfãs de mãe, mortas em decorrência da gravidez, parto e pós-parto”.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Jornal do DIAP – maio de 1999 – pág. 15.

Tabela 20 - Coeficiente de Mortalidade Infantil (por mil nascidos vivos) e seus Componentes					
Série Histórica no Estado de São Paulo - 1990 – 2001					
Anos	Neonatal Precoce	Neonatal Tardia	Neonatal Total	Pós Neonatal	Mortalidade Infantil
1990	15,55	3,62	19,17	12,26	31,43
1991	14,58	3,03	17,62	9,43	27,05
1992	14,08	2,95	17,03	9,74	26,78
1993	13,65	3,05	16,70	9,49	26,19
1994	12,94	3,04	15,98	9,27	25,26
1995	12,95	2,97	15,92	8,66	24,58
1996	11,93	3,08	15,01	7,73	22,74
1997	11,55	3,10	14,65	6,95	21,60
1998	9,78	2,83	12,61	6,07	18,67
1999	9,29	2,78	12,07	5,42	17,49
2000	8,67	2,78	11,45	5,53	16,97
2001	8,03	2,89	10,92	5,15	16,07

Fonte: Secretaria de Estado da Saúde/SP.

Evidentemente, a situação sócio-econômica do país tem repercussões no quadro educacional.

... Cerca de 50% dos alunos brasileiros, macedônios e albaneses na faixa dos 15 anos estão abaixo ou no chamado nível 1 de alfabetização, uma marca estabelecida pela Unesco que classifica os estudantes que conseguem apenas lidar com tarefas muito básicas de leitura. [...]

Numa escala sobre níveis de compreensão de leitura englobando 41 países, o Brasil está quase no fim da fila: 37.<sup>a</sup> posição – à frente (e não muito) somente da Macedônia, da Albânia, da Indonésia e do Peru<sup>10</sup>.

Os dados acima fazem parte de uma pesquisa sobre alfabetização que a Unesco e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgaram sob o título de Literacy Skills for the World of Tomorrow (Alfabetização para o Mundo de Amanhã).

A **Tabela 21**, publicada no Mapa do Analfabetismo no Brasil, editado pelo Ministério da Educação em maio de 2003, traça um paralelo entre o Índice de Desenvolvimento Humano e a taxa de analfabetismo de diversos países, demonstrando uma situação do Brasil bem inferior à de outros países da América Latina.

Tabela 21 - Índice de Desenvolvimento Humano e Taxa de Analfabetismo População de 15 anos ou mais - Países Selecionados - 2000			
País	IDH	Posição	Taxa de Analfabetismo (%)
Noruega	0,942	1º	0,0
Austrália	0,939	5º	0,0
Áustria	0,926	15º	0,0
Espanha	0,913	21º	0,0
Portugal	0,880	28º	7,6
Argentina	0,844	34º	3,2
Chile	0,831	38º	4,2
Costa Rica	0,820	43º	4,4
Trinidad e Tobago	0,805	50º	1,7
México	0,796	54º	8,8
Colômbia	0,772	68º	8,4
Brasil	0,757	73º	13,6
Peru	0,747	82º	10,1
Equador	0,732	93º	8,4
Cabo Verde	0,715	100º	26,2

Fonte: Pnud e Unesco.

<sup>10</sup> Jornal O Estado de S.Paulo – Brasil fica no fim da fila em alfabetização – 01/07/2003.

Diz ainda o mesmo estudo:

*Se, por um lado, o Brasil tem hoje plenas condições, do ponto de vista de seus recursos econômicos e da qualificação de seus docentes, para enfrentar o desafio de alfabetizar seus mais de 16 milhões de analfabetos, por outro lado, o próprio conceito de analfabetismo sofreu alterações ao longo deste período. Assim, enquanto o conceito usado pelo IBGE nas suas estatísticas considera alfabetizada a 'pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece', cada vez mais, no mundo, adota-se o conceito de analfabeto funcional, que incluiria todas as pessoas com menos de quatro séries de estudos concluídas. Usando este segundo critério, mais adequado à realidade econômica e tecnológica do mundo contemporâneo, o nosso número de analfabetos salta para mais de 30 milhões de brasileiros, considerando a população de 15 anos ou mais.*

No Estado de São Paulo o número de analfabetos funcionais é de cerca de 5 milhões, o que corresponde a 17,9% (IBGE-PNAD-2001) da população paulista acima de 15 anos, contra uma média nacional de 27,3%. A pior situação é a do Estado de Alagoas, onde esse percentual atinge 50,2% da população maior de 15 anos; a melhor é a do Distrito Federal, com 15,1%.

Também é possível avaliar a gravidade de nosso déficit educacional ao observar a **Tabela 22**, que mostra que, em 2001, 55% da população brasileira não havia concluído o Ensino Fundamental e que 25% sequer havia concluído as quatro primeiras séries desse nível de ensino. Muito menos de um terço da população chega ao ensino superior e uma parte considerável desse contingente não chega a concluí-lo. A região Sudeste apresenta resultados um pouco melhores, mas longe de serem satisfatórios: 17% e 46% de sua população não concluíram, respectivamente, as primeiras quatro ou as oito séries do Ensino Fundamental.

Tabela 22 – Percentagem de pessoas (10 anos ou mais de idade) em relação a anos de estudo - Brasil e grandes regiões - 2001						
Anos de estudo	Brasil <sup>(1)</sup>	Grandes Regiões				
		Norte urbana	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Sem instrução e menos de 1 ano	11,6	11,1	23,9	6,2	6,1	9,5
1 a 3 anos	13,9	13,7	20,6	10,4	11,7	13,8
4 a 7 anos	29,2	28,1	25,4	29,2	35,0	31,1
8 a 10 anos	16,0	18,0	10,6	18,4	18,0	16,3
11 anos ou mais	28,9	28,3	19,0	35,4	28,5	28,8
Total <sup>(2)</sup>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: IBGE. PNAD

Elaboração: DIEESE

Nota: (1) Não incluída a população da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá

(2) Inclusive as pessoas com anos de estudo não determinados e sem declaração

A situação em que se encontra a educação no Brasil é especialmente constrangedora quando se considera que nos últimos anos a distribuição etária de sua população vem favorecendo o planejamento educacional, como mostram as **Tabelas 23 e 24**, abaixo.

A **Tabela 23** apresenta a distribuição etária em São Paulo, comparando-a com a do Brasil e com a de alguns outros países da América Latina, da América do Norte, da Europa, da Ásia e da África.

**Tabela 23 – Distribuição Etária da População  
Países selecionados, Brasil e São Paulo (1999)**

ESTADO/PAÍS	FAIXA ETÁRIA			
	0 - 14	15 - 39	40 - 64	> 65
São Paulo	27,2%	43,2%	23,8%	5,7%
Brasil	29,5%	42,2%	22,2%	6,2%
Argentina	28,9%	37,9%	23,8%	9,4%
México	35,4%	43,4%	16,6%	4,4%
Bolívia	40,2%	39,4%	16,5%	3,9%
Paraguai	41,6%	39,7%	15,1%	3,5%
EUA	21,6%	36,9%	28,7%	12,7%
Canadá	20,0%	38,6%	29,3%	12,2%
Itália	14,8%	36,9%	31,4%	17,0%
Portugal	17,4%	38,3%	29,5%	14,8%
Reino Unido	19,3%	35,8%	29,2%	15,7%
Japão	15,6%	34,3%	35,0%	15,1%
Índia	37,2%	40,1%	18,4%	4,3%
Nigéria	44,9%	38,7%	13,1%	3,3%

Fonte: Seade, 2001 – São Paulo.

Esta tabela mostra que, tanto o Estado São Paulo quanto o Brasil como um todo assemelha-se mais aos países da América do Norte e à Argentina, do que a vários outros países latino-americanos, inclusive o México, no que se refere à distribuição etária.

De fato o Brasil superou, há algum tempo, a característica de pirâmide populacional que ainda afeta vários dos países aqui mencionados. Por exemplo, considerando a faixa etária de 0 a 14 anos, temos as seguintes coortes, em comparação com dois países selecionados: Brasil 29,5%, Canadá 20,0% e Nigéria 44,9 %. Complementarmente, considerando a faixa de pessoas com mais de 65 anos, temos: Brasil 6,2%, Canadá 12,2% e Nigéria 3,3%. Ou seja, quase a metade da população da Nigéria, assim como de outros países africanos, do Paraguai, da Bolívia e, até da Índia, corresponde a jovens na idade da escolarização obrigatória, enquanto em São Paulo esta fração é de menos de um terço. Por outro lado, a maioria de nossa população se concentra na faixa de 15 a 39 anos, sendo baixa a população de idosos quando comparada com os dados de alguns países considerados avançados. Tais dados demonstram a situação favorável em que, no momento, o país se encontra, com uma fração proporcionalmente maior de sua população em idade considerada financeiramente contributiva. Essas informações são essenciais para fundamentar qualquer projeção para o atendimento educacional.

A **Tabela 24** contém o detalhamento da distribuição etária para o Estado de São Paulo e para as suas três regiões mais populosas.

**Tabela 24 – Distribuição etária da população (em milhares)  
Estado de São Paulo e três de suas Regiões Administrativas (RA) – 2001.**

<i>Faixa Etária</i>	<i>Estado</i>	<i>Região Metrop.</i>	<i>RA de Campinas</i>	<i>RA de Sorocaba</i>
0 – 4	3.217	1.622	442	228
5 – 9	3.174	1.532	454	230
10 – 14	3.347	1.588	488	243
15 – 19	3.600	1.725	526	252
20 – 24	3.575	1.760	518	236
25 – 29	3.290	1.648	475	210
30 – 39	6.003	2.953	882	383
40 – 49	4.829	2.330	722	306
50 – 59	3.097	1.450	459	198
60 – 69	1.932	850	291	130
> 70	1.477	637	227	98
<b>TOTAL</b>	<b>37.543</b>	<b>18.096</b>	<b>5.485</b>	<b>2.514</b>

Fonte: Seade, 200, São Paulo.

Além do fato, já conhecido, de que praticamente a metade da população do Estado está concentrada na Região Metropolitana da capital, a tabela acima mostra que a distribuição etária é, na verdade, muito parecida em todo o Estado, apresentando um pico bem caracterizado na faixa entre 15 e 24 anos, sendo esta coorte aproximadamente 12% superior à que corresponde à faixa infantil, de 0 a 9 anos. Os dados da **Tabela 24** permitem observar uma taxa de natalidade

estabilizada em valores próximos a dois filhos por mulher e projetar crescimento da população para as faixas etárias superiores, de mais de 30 anos, no Estado.

Parte importante das mazelas educacionais verificadas está correlacionada com a exclusão social. O mais recente diagnóstico sobre este tema no Brasil foi realizado em 2002 e está expresso na publicação “Atlas de Exclusão Social no Brasil” (volume I e II).

É importante ter conhecimento que o indicador síntese do Índice de Exclusão Social foi construído com base em 3 aspectos e 7 índices criados e relacionados de modo ponderado. O primeiro é o aspecto relativo a um “padrão de vida digno” e foi medido pela ponderação de 3 índices criados: 1) medido pela pobreza dos chefes de família do município; 2) medido pela taxa de emprego formal sobre a PEA; 3) medido por uma *proxi* da desigualdade de renda. O segundo aspecto “conhecimento”, leva em conta os índices relativos à taxa de alfabetização de pessoas acima de 5 anos e o nº médio de anos de estudo do chefe de domicílio. O último aspecto é relativo ao “Risco Juvenil” e é medido pela porcentagem de jovens da população e também pelo nº de homicídios por 100 mil habitantes.

Em relação ao índice de exclusão social, em 1980 e 2000, das Unidades Federativas Estaduais do Brasil é possível identificar o Estado de São Paulo na **Tabela 25**, a seguir, e analisar a sua evolução.

<b>Tabela 25 - Índice de Exclusão Social nas Unidades Federativas do Brasil 1980/2000<sup>11</sup></b>			
<b>1980</b>		<b>2000</b>	
<b>Unidades Federativas</b>	<b>Índice</b>	<b>Unidades Federativas</b>	<b>Índice</b>
Alagoas	0,205	Maranhão	0,197
Piauí	0,213	Alagoas	0,220
Maranhão	0,226	Piauí	0,247
Paraíba	0,231	Pernambuco	0,257
Ceará	0,274	Ceará	0,289
Pernambuco	0,299	Sergipe	0,309
Rondônia	0,311	Paraíba	0,312
Sergipe	0,314	Acre	0,321
Rio Grande do Norte	0,316	Pará	0,328
Acre	0,319	Bahia	0,328
Bahia	0,355	Amazonas	0,332
Pará	0,408	Tocantins	0,339
Amazonas	0,445	Amapá	0,377
Amapá	0,471	Roraima	0,381
Mato Grosso <sup>12</sup>	0,480	Rio Grande do Norte	0,386
Roraima	0,505	Rondônia	0,404
Espírito Santo	0,521	Mato Grosso	0,472
Goiás <sup>13</sup>	0,546	Espírito Santo	0,505
Minas Gerais	0,554	Mato Grosso do Sul	0,535
Paraná	0,562	Goiás	0,549
Santa Catarina	0,686	Minas Gerais	0,588
Rio Grande do Sul	0,770	Paraná	0,639
Rio de Janeiro	0,785	Rio de Janeiro	0,649
São Paulo	0,875	São Paulo	0,700
<b>Média Brasil<sup>14</sup></b>	<b>0,574</b>	Rio Grande do Sul	0,709
		Santa Catarina	0,739
		Distrito Federal	0,850
		<b>Média Brasil<sup>15</sup></b>	<b>0,527</b>

<sup>11</sup> Esse índice varia de 0,0 a 1,0. Quanto maior o índice, melhor a situação social. Vale ressaltar que “a dinâmica negativa ou positiva dos índices de São Paulo no decorrer do tempo não pode ser considerada em si mesma para fins de análise, como se indicasse por si só uma piora ou uma melhora das condições de vida locais. Esta dinâmica deve ser comparada, sim, à dos índices de todas as demais unidades federativas brasileiras, de maneira que se verifique se São Paulo está acompanhando, ficando para trás ou avançando à frente do desenvolvimento econômico, social e político de todo o país”. (Atlas da Exclusão Social no Brasil, p. 25)

<sup>12</sup> Inclui MS e MT.

<sup>13</sup> Inclui DF, GO e TO.

<sup>14</sup> Média Aritmética ponderada pela população.

<sup>15</sup> Idem.

Fonte: *Atlas da Exclusão Social no Brasil, 2003*.

Observa-se que, de modo geral, o índice é pior em 2000 do que em 1980, destacando-se, entretanto, a queda acentuada do Estado de São Paulo na classificação. Em 1980, São Paulo era o estado que apresentava o menor grau de exclusão social, todavia em 2000 passou a ocupar o quarto lugar, demonstrando um crescimento da exclusão. Vale destacar que, apesar da boa posição ocupada pelo Estado de São Paulo, sua situação é bastante desigual, apresentando municípios com índices favoráveis de situação social, tais como, por exemplo, São Caetano do Sul e Águas de São Pedro, que são os municípios com os melhores índices do país, enquanto existem municípios com índices preocupantes de exclusão, principalmente no Vale do Ribeira, no Vale do Paraíba e na região do Pontal do Paranapanema. É necessário destacar também que existem, num mesmo município, alguns bairros com índices de exclusão social totalmente díspares. Uma amostra disso é o que ocorre na cidade de São Paulo. Como demonstra a **Tabela 26**, nesta, enquanto existem áreas, principalmente na Zona Sul paulistana, que apresentam índices de exclusão social piores do que a média de qualquer dos estados brasileiros, há outras que possuem indicadores inversos, o que demonstra a extrema diferença de condições de vida e de renda num mesmo município.

Tabela 26- Índice de Exclusão Social na Metrôpole de São Paulo		
Áreas Intermetropolitanas	Bairros	Índice de Exclusão Social
3 bairros com o maior grau de exclusão	MARSILAC	0.111
	PARELHEIROS	0.193
	JARDIM ÂNGELA	0.234
3 bairros com o menor grau de exclusão	PINHEIROS	0.800
	JARDIM PAULISTA	0.884
	MOEMA	0.890

Fonte: *Atlas da Exclusão Social no Brasil, 2003*.

Portanto, nas perspectivas da construção de um Estado mais democrático e homogêneo em termos de justiça social, desenvolvimento econômico e educacional tornam-se necessárias políticas de inclusão e de investimento específicas para as áreas/regiões que apresentam os maiores índices de exclusão social, de modo a providenciar progressivamente os recursos necessários para que essas bairros, regiões e municípios consigam sair, o mais rapidamente possível, desta condição de exclusão.

Como se pode ver, a situação da população brasileira, e da paulista em particular, é de grande miséria. A construção do Plano Estadual de Educação – Proposta da Sociedade Paulista foi feita levando em consideração essa difícil realidade. A concepção de Educação que permeia o Plano reflete a necessidade de transformar a sociedade, formar pessoas conscientes do seu papel social e de cidadania, ter como objetivo diminuir as desigualdades sociais. Para tudo isso a Educação pública precisa ser vista como um direito do povo brasileiro, e não como um mero serviço prestado pelo Estado. É com estes princípios gerais que se iniciará a construção de uma nova história para a Educação no Estado de São Paulo.

### 3.2 – SISTEMA, ESTADO E EDUCAÇÃO: A SITUAÇÃO EM SÃO PAULO

Embora constitucionalmente prevista, ainda não há legislação federal sobre normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Esta legislação é necessária para que seja possível organizar os diversos sistemas de ensino existentes, na perspectiva de construção de um efetivo Sistema Nacional de Educação (SNE).

O **artigo 211** da CF/1988 incumbe a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios de organizar, em regime de colaboração, seus respectivos sistemas de ensino. Incumbiu, também, os Estados e Municípios de definirem formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino fundamental obrigatório (grifos nossos).

O **artigo 24** da CF/1988 estabelece que: “Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: (...) educação, cultura, ensino e desporto” e que “Inexistindo lei federal sobre normas gerais (que é o caso), os Estados exercerão a competência legislativa plena, para atender a suas peculiaridades.” (*caput*, inciso IX e § 3º, respectivamente).

O **artigo 23** da CF/1988 define que “É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: (...) V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência;”. Estipula ainda que, “Lei complementar fixará normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional.” (Parágrafo único).

Por sua vez, a Constituição Paulista estabelece que “A organização regional do Estado tem por objetivo promover: (...) II – a cooperação dos diferentes níveis de governo, mediante a descentralização, articulação e integração de seus

órgãos e entidades da administração direta e indireta com atuação na região, visando ao máximo aproveitamento dos recursos públicos a ela destinados;” (CE/1989, **artigo 152**, inciso II).

Assim sendo, o Poder Público Estadual pode e deve estabelecer normas para um regime de colaboração entre o Estado e seus Municípios na organização dos seus sistemas de ensino, que permitam uma cooperação técnica, administrativa e financeira entre essas esferas administrativas para garantir a construção do Sistema Estadual de Educação, a partir da articulação orgânica entre os atuais sistemas e redes de ensino existentes em todo o Estado de São Paulo. Tal iniciativa anteciparia, no âmbito do Estado, a construção do SNE.

Apesar do significado amplo do termo *educação*, abrangendo ações educativas e formadoras que acontecem em todos os espaços sociais, ou seja, desde as práticas familiares até as do mundo do trabalho, passando pela rua e pelos meios de comunicação em geral, e por decorrência, tanto dentro quanto fora das instituições escolares formais, no Brasil, o termo *educação* tem sido utilizado, há muito tempo, com o significado de *escolarização*, que, geralmente, guarda estreita relação com o fornecimento de diplomas e certificados.

Quando associados, os termos *Sistema*, *Estado* e *Educação*, referem-se a idéias de que existem diferentes fatores ou elementos que atuam de forma articulada, com mesmos fins e propósitos a serem atingidos, de forma organizada, coordenada e integrada, numa distribuição geográfica definida. Dessa maneira, concebe-se o Sistema Estadual de Educação<sup>16</sup> enquanto expressão institucional do esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade paulista, com o objetivo de construir, de forma articulada, as diferentes instâncias e níveis da administração e as escolas — estas, diversas em múltiplos aspectos —, para que instâncias, níveis e escolas sejam unificadas pelos mesmos objetivos, diretrizes comuns de organização e, sobretudo, para que garantam um mesmo padrão de ensino, de boa qualidade.<sup>17</sup>

Entretanto, tal concepção pode perder significado na ausência de uma relação orgânica entre as diversas instâncias e os diferentes níveis de ensino e inclusive quando se considera um mesmo nível ensino, entre as diferentes redes. Pode-se afirmar que, não havendo um objetivo comum para orientar todas ações a serem realizadas no âmbito estadual, e sem uma conjugação de esforços, há duplicidade de providências, há falta de planejamento articulador, há dispersão de recursos.

No Estado de São Paulo, as primeiras tentativas de organização de um sistema de educação, pensando somente nos níveis elementares e formais de ensino, ocorreu com o Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933, que estabeleceu o “Código de Educação do Estado de São Paulo”. Tal Código tinha como objetivo principal “coordenar e unificar toda a legislação escolar até então dispersa e desarticulada, a fim de eliminar os obstáculos que tal situação vinha causando [...] Sendo uma codificação de leis, o Decreto nº 5.884/1933 se referia desde a definição do que seria a educação pública – graus e modalidades de ensino – até a organização didática e administrativa de cada tipo de ensino, além de tratar da estrutura administrativa do Departamento de Educação, órgão que se subordinava diretamente à Secretaria de Educação e Saúde Pública.” (Teixeira, 1988, p. 100).

O Decreto nº 17.399, de 28 de junho de 1947, desvinculou as Secretarias de Educação (SEE) e de Saúde Pública e até o momento foram realizadas diversas reorganizações na SEE, sendo a atual, ainda datada de 1975 (Decreto Estadual nº 7.510), que dividiu regional e geograficamente a Educação Básica, em Coordenadoria da Grande São Paulo e do Interior; abrangendo, especialmente, o que hoje se denomina de Ensino Fundamental e Ensino Médio e demais modalidades relacionadas a estes níveis.

Num período histórico mais recente, uma análise do Sistema Estadual de Educação permite captar as reais intenções das reformas iniciadas em 1995. Antecipando a LDB e o FUNDEF, várias medidas foram implantadas pelo governo estadual, criando as bases para a municipalização do Ensino Fundamental no Estado, tais como, a reorganização da rede estadual, com a separação das séries iniciais do restante do Ensino Fundamental, e a conseqüente redução do ensino nas escolas que passavam a atender apenas os quatro anos iniciais; a implantação do Ensino Fundamental em dois ciclos, de quatro anos (ciclo I – de 1ª a 4ª séries e ciclo II – de 5ª a 8ª séries) e a Progressão Continuada. Por outro lado, a análise das medidas tomadas, seja da municipalização, seja da flexibilização e do enxugamento dos currículos dos Ensinos Fundamental e Médio, revela a perspectiva de desoneração de uma parcela significativa da Educação Básica, por parte do Estado, em nome de uma pretensa racionalização técnica e financeira.

Dentre as políticas implantadas para atender os objetivos da racionalização, em 1995, a SEE reorganizou os órgãos regionais, extinguindo as 18 Divisões Regionais de Ensino e transferiu suas atribuições para as Delegacias de Ensino que passaram a subordinar-se diretamente aos órgãos centrais. Em 1999, essas Delegacias passaram a ser denominadas Diretorias de Ensino, mantidas as unidades escolares subordinadas a cada uma dessas Diretorias, segundo critérios de distribuição geográfica, e agrupadas segundo uma suposta lógica de racionalização.

A partir da reorganização ocorrida, uma breve análise dessas Diretorias de Ensino, deixa evidente a ampliação de suas responsabilidades e esvaziamento de seu poder, com ênfase nas funções burocráticas e na subordinação aos órgãos centrais, evidenciada por meio de linguagem e prática autoritárias e da não participação nas decisões políticas.

O Programa de Reorganização das Escolas da Rede Estadual, com a justificativa de oferecer tratamento distinto e adequado aos alunos em diferentes fases de desenvolvimento, separou-os por faixa etária induzindo o processo de municipalização das escolas de Ensino Fundamental. Dentre as muitas conseqüências negativas dessa medida, podemos destacar duas que foram veiculadas pela mídia: a distância que muitas crianças passaram a percorrer para chegar à escola e a redução de classes e aulas para os professores do ciclo II do Ensino Fundamental, tornando-os “adidos” ou obrigando-os a lecionar em duas ou mais escolas para completar sua jornada de trabalho. No entanto, a conseqüência mais grave foi a desorganização geral da rede estadual, em que a história pedagógica e cultural das escolas foi ignorada, desconsiderando-se qualquer projeto pedagógico específico implementado nessas escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio.

<sup>16</sup> A concepção de sistema implica em articular a multiplicidade, buscando a totalidade e a unidade, isto é, implica em reunir, ordenar, articular elementos enquanto partes de um todo. (cf. BRUGGER, 1969, p. 382-3 e SAVIANI, 1997, p.206).

<sup>17</sup> cf. Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira, p. 20 e SAVIANI, 1997, p. 59.

Em 1997, com uma conjuntura favorável – LDB e FUNDEF –, a SEE procedeu a um real “enxugamento” de sua rede e seu quadro de pessoal, fechando escolas e classes, sobretudo no noturno, desempregando cerca de trinta mil (30.000!) trabalhadores em educação. E a não participação da rede continua sendo a tônica de todo o processo de decisões políticas da SEE.

### 3.3 – ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM MAIOR EVIDÊNCIA

A Constituição Federal de 1988, a Constituição de 1989 do Estado de São Paulo, a LDB e vários outros documentos oficiais proclamam a participação e a gestão democrática da educação, a autonomia das diferentes instâncias administrativas e a melhoria da qualidade do ensino. Em contraposição a essas determinações, nos últimos anos tem prevalecido, tanto no sistema de educação como nas escolas públicas, a concepção de que se estabelece um ensino de boa qualidade por meio de mecanismos de competição entre instituições e indivíduos, e mesmo destes entre si, em decorrência de políticas que utilizam dispositivos de controle por meio de procedimentos burocráticos e quantitativos, a título de pretensa avaliação.

Vigora, ainda, a falta de interlocução e a desconsideração dos envolvidos nos processos decisórios na área educacional. Continua a separação entre os que fazem e os que decidem, e mudanças são implantadas quase sempre sem diálogo e de forma desarticulada. A retórica de participação, sem as ações correspondentes, não tem favorecido a autonomia, em especial, das escolas.

O Estado de São Paulo tem se prestado a ocupar um papel de vanguarda nesse processo, que tende a ser reproduzido no país. Como consequência dessa concepção de qualidade educacional, pode-se apontar, entre outras, a minimalização de currículos, o aligeiramento de cursos, a transformação de progressão continuada em mera aprovação automática, a tentativa de despersonalizar alunos e profissionais em educação. Tais medidas autoritárias, além de inibir a colaboração dos educadores, têm servido para mascarar estatísticas reais e baratear, ainda mais, os gastos com educação.

Afora isso, os três últimos governos do Estado (1995-1998; 1999-2002 e 2003- ...) adotaram, a título de valorização do magistério, políticas educacionais com duas ênfases: um sistema meritocrático de consideração do desempenho profissional (*bônus gestão* para os especialistas, *bônus mérito* para os docentes e *bônus merecimento* para os servidores da SEE) e os cursos de aperfeiçoamento continuado de professores com formação de nível médio em exercício na rede estadual de ensino, por exemplo o “PEC - Formação Universitária” e o “Pedagogia Cidadã”. Essas políticas distorcidas – pedagogicamente inadequadas e politicamente equivocadas – difundem-se com facilidade na sociedade paulista e brasileira, dada a nossa histórica tradição de pouco envolvimento com ações efetivas de planejamento. Assim, parcelas da sociedade, em especial as não diretamente envolvidas com a área educacional, acabam sendo enredadas por manipulações que camuflam a política de controle centralizado e a real situação da educação no Estado.

Das inúmeras mudanças implantadas na rede estadual, que têm contribuído para deteriorar a qualidade do ensino – o desencanto e a não motivação dos trabalhadores em educação, a crítica e a rejeição desse modelo de educação e escola por diferentes segmentos sociais –, é preciso explicitar aquelas consideradas mais nocivas, para que os sistemas e as escolas formulem e proponham ações necessárias e adequadas frente à realidade, e para que o Poder Público garanta as condições de viabilização de um ensino de qualidade social.

A idéia de “educação (ou ensino) de qualidade social” aparece nos mais variados discursos, de pessoas compromissadas, ou não, com a escola pública. Essa banalização da idéia de qualidade mascara a busca da educação de “qualidade total”, que traz os modos de organização das empresas e os referenciais de produtividade e competitividade para dentro do sistema educacional. Assim, essa “qualidade” transforma-se num valor de mercado, em detrimento da real qualidade do ensino.

A educação de qualidade social parte da realidade sócio-cultural e das necessidades dos que freqüentam a escola, especialmente a pública. Nesse sentido, há que se garantir a universalização da Educação Básica gratuita e o pleno acesso à Educação Superior pública, como direito do cidadão e dever do Estado. A perspectiva a ser buscada é a de construir um ensino, em todos os níveis e modalidades, que crie contextos estimulantes de aprendizagem, com base em projetos claros, coerentes e real valor formativo, capaz de propiciar a todos uma educação cultural, humanística, científica e tecnológica. Sem isso, compromete-se a formação para a cidadania.

#### 3.3.1 - Considerações sobre as políticas para a Educação Básica

A análise das políticas para a Educação Básica no Estado, implantadas por meio de diferentes projetos e programas, seja para a organização e o funcionamento do sistema e das escolas, seja para o tratamento dos trabalhadores em educação, revela a ausência de políticas consistentes e sistemáticas da Secretaria Estadual de Educação (SEE) para resolver problemas recorrentes, já identificados, que impedem um ensino de qualidade social.

Dessas medidas, várias vão afetar a qualidade da Educação Básica no Estado, em especial o Ensino Fundamental, seja pela adoção do sistema de ciclos e progressão continuada, seja pela ausência de um projeto político autônomo e democrático, seja pela política de avaliação externa adotada. Várias dessas medidas terão seus reflexos também no Ensino Médio.

Apresentamos a seguir as críticas a alguns projetos e programas implantados pelos governos do Estado nos últimos anos.

*Política de municipalização do ensino.* O Estado de São Paulo, ao invés de atuar na Educação Básica de forma sistêmica, implantou uma política de municipalização do Ensino Fundamental, que deve ser entendida num contexto de pretensa descentralização administrativa, e real terceirização e privatização, que caracteriza a reforma da SEE, seguindo a mesma desresponsabilização da União com as políticas públicas. Essa municipalização foi induzida, em âmbito nacional, com a implantação do FUNDEF. Coerente com esta orientação, o governo do Estado deflagrou um processo que preparou a municipalização por meio da re(des)organização da rede física, que separou escolas de 1ª a 4ª séries das escolas de 5ª a 8ª séries e de outros níveis e modalidades, facilitando o repasse dessas escolas para os municípios.

Com a adesão de inúmeros municípios, sem nenhuma discussão pública, proliferaram redes de ensino, que, isoladas entre si, passaram a disputar alunos (agora estes significam “mais recursos”), diminuindo o ritmo de atendimento na Educação Infantil e na EJA para acomodar mais estudantes no Ensino Fundamental regular, em geral por meio da superlotação de salas de aula.

Com o FUNDEF, permeadas por uma cultura ainda autoritária, onde vigoram o fisiologismo, o nepotismo, o apadrinhamento e o compadrio, muitas cidades têm sofrido denúncias de desvios e irregularidades. Não raro, os governantes dessas cidades realizam concursos suspeitos e instalam um clima de perseguição política e de medo. Escolas e salas de aula têm sido fechadas, sobretudo à noite, apesar de a população não ter onde estudar. Afora isso, a demissão de trabalhadores e os novos contratos de trabalho, que reduzem direitos trabalhistas, completam o quadro tenebroso do processo de municipalização ocorrido no Estado.

O FUNDEF provocou uma desorganização generalizada das demais etapas e modalidades da Educação Básica, em especial a Educação Infantil, por falta de recursos. Por exemplo, nas redes municipais do Estado de São Paulo, a Educação Pré-Escolar praticamente deixou de crescer, a partir de 1998. Ademais, o Ensino Fundamental foi fragmentado – 1ª à 4ª (1º ciclo) e 5ª à 8ª séries (2º ciclo) –, devido à pretensa descentralização, estratégia utilizada pelo governo do Estado para facilitar o processo de municipalização, começando pelas séries iniciais do Ensino Fundamental.

*O projeto político-pedagógico.* Historicamente, a autonomia escolar reivindicada pelo movimento docente e também estabelecida pela LDB, vem sendo desrespeitada no âmbito da administração educacional, especialmente com relação ao projeto político-pedagógico da escola. No entanto, ao estabelecer mecanismos de controle e prazos, o governo ao invés de subsidiar e acompanhar o processo de elaboração do projeto político-pedagógico da escola, cerceou ainda mais a já débil autonomia da instituição escolar.

O projeto político-pedagógico coletivo é um instrumento que permite à escola construir um espaço de desenvolvimento profissional para os professores e de desenvolvimento pessoal para os alunos, contudo, da maneira com vem sendo conduzida sua implantação, muitas vezes, tem se resumido a um rito burocrático.

Do mesmo modo, o Conselho de Escola que deve ser um espaço de gestão democrática e de definição das propostas político-pedagógicas para a escola, na maioria das vezes, limita-se a validar as decisões tomadas de forma centralizada pelos gestores.

*Ciclos e Progressão Continuada.* As concepções de ciclos e progressão continuada devem considerar um conjunto de fatores estruturais, pedagógicos, de formação e valorização dos profissionais do magistério, para que sua implementação ocorra de forma adequada e com sucesso.

Aliadas, as ações de implantação do regime de ciclos, da Progressão Continuada e da reorientação da política de avaliação pela SEE, sem qualquer novo investimento na escola e em seus profissionais, caracterizam um forte autoritarismo, que alija a participação de toda a comunidade escolar. Assim, as condições em que os trabalhadores em educação atuam não foram modificadas: continuam mal remunerados e a profissão enfrenta uma desvalorização sem precedentes. Soma-se a isto, uma excessiva valorização quantitativa dos resultados, especialmente no que se refere à avaliação dos alunos. Essa situação leva a crer que a Progressão Continuada está a serviço de um refinamento da exclusão, na medida em que sua implantação tem resultado numa prática de promoção automática, inclusive sem pudor de premiar as escolas que apresentam índices apenas quantitativamente melhores de aprovação. Tal refinamento pode ser exemplificado pela utilização de medidas segregadoras, tais como classes de aceleração, turmas de reforço e recuperação paralela inadequadas, que minimizam a importância da avaliação qualitativa, e em processo, realizada pelo professor.

*Progressão Parcial* (Resolução SE nº 21, de 05 de fevereiro de 1998). A Progressão Parcial foi implantada no Ensino Médio para garantir a aprovação parcial dos alunos, por meio do aproveitamento de estudos concluídos com êxito. Os alunos que não foram promovidos em até três disciplinas, após recuperação e reforço, poderão cursar, concomitantemente ou não, a critério da escola, a série subsequente e as disciplinas em que não foram aprovados.

A Progressão Parcial foi adotada sem que fossem oferecidas as condições para que a escola pudesse atendê-la de fato, não contribuindo para melhorar a aprendizagem, para minimizar a superlotação das salas de aula, a repetência múltipla e a evasão, uma vez que as disciplinas não são oferecidas fora do horário de aula, dificultando aos alunos cursá-las em concomitância com a série.

*Política de avaliação.* A avaliação externa – SARESP, SAEB, ENEM, entre outros – transformou-se apenas num instrumento de controle, estranho às escolas. Ainda, a utilização de resultados para fins classificatórios e de ranqueamento das unidades escolares contribuiu mais ainda para distorcer as concepções de avaliação e de progressão continuada, como também contribuiu para a disseminação de preconceitos entre alunos, professores e instituições escolares.

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) desconsidera o cotidiano das práticas escolares, estimula a competição entre as escolas e conduz a uma falsa idéia de desempenho docente, que vem provocando manifestações de repúdio por parte dos profissionais em educação e entidades do magistério, exemplo disso foi a utilização dos resultados do SARESP (2000) para promoção de alunos de um ciclo para outro. Dessa forma, a SEE retirou o pouco de autonomia que a escola tinha, transformando os Conselhos de Classe e os Conselhos de Escola em meros executores de políticas pré-determinadas.

A despeito das crescentes denúncias de pais, professores, alunos e da mídia sobre os efeitos negativos dessa “aprovação automática” sobre a qualidade de ensino – alunos que chegam semi-alfabetizados às séries finais do Ensino Fundamental, e o baixo desempenho que apresentam os alunos do Ensino Médio –, a SEE tem se mantido impermeável, tanto para debater quanto para introduzir mudanças.

*Ensino Médio.* O governo do Estado de São Paulo implantou uma reforma do Ensino Médio calcada na imposição de uma visão voltada apenas para o desenvolvimento de habilidades e competências, a partir da ótica do mercado de trabalho. Tal política pode ser evidenciada, por exemplo, pela contínua retirada do currículo de disciplinas voltadas para a compreensão e a análise do mundo em que vivemos e pela imposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) às escolas, que viram regras para seus projetos pedagógicos. As habilidades e competências adotadas como critérios de avaliação pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) fazem com que este exame reforce essa política.

Com o advento do FUNDEF, o problema do investimento no Ensino Médio ficou ainda mais agravado, pois, se ele era de fato uma prioridade do Estado, tal prioridade pode ser questionada, em função da redução dos já limitados recursos disponíveis para serem aplicados neste nível de ensino.

A redução do número de estabelecimentos de ensino na rede pública estadual é um exemplo do que se afirma anteriormente. Em 1996, existiam, no Estado de São Paulo, 8.963 escolas, que foram reduzidas a 6.055 em 2002. Esta diminuição se deu em função da municipalização do Ensino Fundamental, que transferiu parte das matrículas desse nível de ensino para os Municípios. No entanto, ao invés de desativar ou transferir para os Municípios a gestão de 2.908 escolas, o governo do Estado deveria ter aumentado a oferta desses estabelecimentos para o Ensino Médio.<sup>18</sup>

O governo estadual reduziu a grade curricular, a carga horária de disciplinas fundamentais e excluiu outras disciplinas importantes para a formação ampla no Ensino Médio. Por exemplo, em 1998, o número de aulas no período diurno passou de seis (6) para cinco (5) e, no noturno, de cinco (5) para quatro (4). Disciplinas como Filosofia, Psicologia e Sociologia foram excluídas e, posteriormente, só foram reintroduzidas em detrimento da redução de carga horária de outras, tais como: Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia.

É necessário estabelecer um grande debate com os professores e com as comunidades escolares se quisermos construir um movimento que exija do governo estadual a implementação das medidas necessárias, para que tenhamos, no Estado de São Paulo, um perfil de Ensino Médio que atenda aos interesses e às necessidades da maioria da população.

*Educação Profissional.* Uma frase exemplar que retrata a reforma da Educação Profissional no Brasil e particularmente no Estado de São Paulo é a expressa no documento “A educação profissional”: *Estamos excluindo os jovens brasileiros da educação formal para incluí-los na exclusão do mercado de trabalho.* (SINTEPS, s. d., p. 9).

A primeira iniciativa do governo federal para regulamentar a Educação Profissional, na LDB, foi enviar ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 1603/1996, com o propósito de iniciar o debate com a sociedade civil organizada. Após discussões ocorridas em todo o território nacional, face às argumentações dos educadores, especialistas, estudantes e sindicalistas contra o projeto, o governo se apressou em editar o Decreto Federal nº 2.208/1997, que nada mais é do que uma versão piorada do PL nº 1.603/1996, que hoje regulamenta, ou melhor, desorganiza toda educação profissional do país.

À época, o próprio conselheiro relator do Decreto deixou claro suas preocupações quanto ao destino da Educação Profissional, assim se pronunciando:

- *Há grande risco de desorganização do sistema.*
- *Na proposta apresentada não existe qualquer indicação concreta que justifique a criação ou extinção desta ou daquela habilitação.*
- *Não é dado conhecer o impacto orçamentário da implantação desta proposta.*
- *O formato proposto não é inédito, sequer pode ser considerado moderno.*
- *No meu entendimento o CEETEPS está à mercê de uma legislação, senão imperfeita, certamente inacabada. A estrutura vigente há vinte e cinco anos foi subitamente desfeita, sem que fossem oferecidas novas diretrizes claras e seguras.*

<sup>18</sup> Sinopse Estatística da Educação Básica – Censo Escolar 1998.

Na realidade, em decorrência dos compromissos assumidos pelo governo com as diretrizes dos organismos internacionais, as críticas dos educadores e pesquisadores à proposta não foram consideradas.

As recomendações veiculadas por agências internacionais, no final da década de 80 e início da década de 90, propunham o enxugamento dos currículos e a redução do tempo de duração do curso das escolas técnicas de nível médio e da educação tecnológica para toda América Latina, com o argumento de que seus altos custos e sua inevitável obsolescência diante das exigências sempre cambiantes da produção moderna o tornam ultrapassado, dispensando uma formação geral técnico-científica abrangente.

Já há muito tempo, o governo federal não investe na Educação Técnica e Tecnológica (escolas de nível médio e CEFET), em São Paulo, obrigando o Estado a investir na criação do seu próprio sistema de Educação Profissional, dadas suas características sócio-econômicas. Ao longo dos anos, a rede de escolas técnicas e faculdades de tecnologia (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS), transformou-se numa referência para o país e para a América Latina.

O CEETEPS, instituição pública de ensino técnico e tecnológico, foi criado originariamente para desenvolvimento tecnológico, econômico, social e cultural da sociedade paulista, com a finalidade de desenvolver o ensino e a pesquisa em suas unidades de 2º e 3º grau, formando profissionais para o parque industrial, setor agropecuário e área de serviços, atendendo a inovação da tecnologia, tendo como pressuposto a formação integral do educando. O CEETEPS, autarquia vinculada à UNESP, relaciona-se com a Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia (SECT).

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, após expansão recente, conta com: 12 FATECS e 107 ETES, das quais 35 são Escolas Técnicas Agrícolas. Apesar do sucateamento, relacionado, entre outros fatores, com o financiamento não correspondente à expansão efetuada, com o congelamento dos salários e com a iminência de perda de sua identidade, o CEETEPS tem se esforçado por manter todas essas unidades.

Ignorando a experiência acumulada em mais de trinta anos de existência, desconsiderando a importância e o reconhecimento do CEETEPS no cenário educacional do Estado de São Paulo, foi implementado nos últimos oito anos, antecipando a própria LDB, mudanças que comprometem o ensino de qualidade, historicamente reconhecido.

O Decreto Federal nº 2.208/1997 (e legislação correlata) separou a formação geral da formação profissional específica ao impor uma formação unidimensional, modular, visando a certificação por competências adquiridas diretamente relacionadas às necessidades do mercado de trabalho. O perfil resultante dessa nova orientação – preparação imediatista de força de trabalho para o mercado –, encontra-se na contramão da tendência mundial, que segundo pesquisa da Organização Internacional do Trabalho (OIT), aponta para a formação polivalente, fundamentada na ciência e na tecnologia e na integração entre teoria e prática como exigência da sociedade contemporânea.

A recente reforma, iniciada pela concepção expressa nos **artigos 39 a 42** da LDB e regulamentada pelo Decreto Federal nº 2.208/1997, que já se encontra em fase final de implantação, desestruturou o Ensino Profissional e Médio (de qualidade reconhecida desde a década de 70 até o início dos anos 90), empobreceu os currículos, estreitou os conhecimentos e permitiu uma saída intermediária a partir de certificados de qualificação, que orientaram os estudos na direção de uma formação unidimensional.

De acordo com o Decreto Federal 2.208/1997, um dos principais objetivos da certificação profissional consiste em identificar e validar as competências profissionais características de uma ocupação. Conforme o disposto no seu artigo 7º, a certificação por competências exigirá, para sua implementação, que sejam realizados estudos de identificação do perfil e das competências necessárias à atividade requerida e que sejam ouvidos os setores interessados, trabalhadores e empregadores.

Isto é, o decreto propõe ajustar as escolas ao mercado, organizando os currículos desse ensino a partir de categorias diferentes, tendo como parâmetro o perfil ocupacional e as demandas (competências) do mercado de trabalho e não mais currículos montados a partir de disciplinas acadêmicas.

No Brasil, o modelo da competência, além de incorporado pelo SENAI, SENAC e outras entidades empresariais e empresas, está sendo veiculado em documentos governamentais, orienta projetos e reformas de ensino do Ministério da Educação (MEC) e os programas do Ministério do Trabalho (MTE).

A noção de competência está marcada política e ideologicamente por sua origem. Em alguns países, como a Inglaterra, por exemplo, sua adoção significou a passagem para o regime neoliberal e a extinção do modelo fundado sobre a negociação social, isto é, de todas as instâncias públicas de participação social, destinadas à definição das políticas de educação e de qualificação profissional, em particular, o fim dos acordos entre empregadores e empregados em matéria de aprendizagem. Em seu lugar, foram construídos quadros regulamentares nacionais em termos de certificação, com o predomínio de empregadores no processo de validação das competências.

A adoção da noção de competência de maneira acrítica pode implicar em alguns riscos, como o de adequar a formação exclusivamente às exigências empresariais, às demandas do mercado. Em outras palavras, o de privilegiar os interesses de um setor social e não os do conjunto da sociedade.

O Estado de São Paulo, ao adotar o mesmo modelo, restringiu recursos e dificultou o acesso ao Ensino Médio e Técnico de qualidade. Segundo análise de especialistas e entidades, também desorganizou a Educação Profissional, promovendo um retrocesso ao reeditar o modelo dual de Ensino Médio anterior à década de 70, resultando tanto numa profissionalização superficial, estreita e rapidamente descartável, quanto num Ensino Médio de qualidade inferior.

A Educação Profissional, tanto a nacional como a paulista, encontra-se diante de um grande desafio, qual seja, o de interromper o processo de destruição desta modalidade de ensino, promovendo um grande debate com todos os segmentos da comunidade escolar e com a sociedade para delinear uma nova proposta de Educação Profissional. Por certo, a solução de desafios como este não é definir em gabinetes qual a melhor modalidade para atender as necessidades dos jovens e projetar uma educação que considere os imperativos de desenvolvimento do Estado, pois este encaminhamento já se mostrou infrutífero no passado. No Estado de São Paulo, em particular, querer acabar “por decreto” com o importante Ensino

Técnico em escolas de nível médio subordinadas à SEE, definindo que doravante essa modalidade será oferecida apenas pelo CEETEPS, é ignorar a história dessas unidades em muitos bairros, em especial os mais periféricos. Não é por acaso que tal propósito já esteja enfrentando a resistência de setores organizados da sociedade civil.

As pesquisas e propostas de estudiosos do Brasil e da América Latina confirmam que a revitalização do Ensino Técnico e Tecnológico é urgente, especialmente nos países que se encontram em processo de desenvolvimento, exigindo diversificação e modernização do setor produtivo e de serviços. Tanto a SEE como a SECT, ao invés de disputarem espaços no Ensino Técnico e Tecnológico, deveriam considerar, por meio de debates com educadores e com a sociedade organizada, as muitas experiências positivas acumuladas nesta modalidade de ensino ao longo de décadas.

A discussão que hoje se coloca é a de transformar a Educação Profissional, com ênfase tecnológica, numa alternativa educacional valiosa voltada à formação pessoal, profissional e social. Nessa perspectiva, o dilema educação geral versus educação técnica não se coloca, pois a profissionalização é entendida como abrangente, constituindo uma concepção de mesmo status social e cultural do que aquela conferida à educação geral.

Sem endossar a ilusão de que cabe à escola desencadear as transformações sociais necessárias ao nosso tempo, não é possível, porém, negar que o acesso da maioria da população aos conhecimentos, que facilitem sua inserção ativa no mundo social, é imprescindível para que as transformações desejadas de fato ocorram. Na transição para a chamada modernidade, o jovem não pode ser um figurante passivo à espera de que as demandas da produção e a adesão dos empresários aos novos padrões facilitem agora a concretização de suas potencialidades.

*Valorização e capacitação dos profissionais em educação.* Os professores da rede pública do Estado de São Paulo anseiam e acolhem oportunidades de aperfeiçoamento em serviço, dada a natureza de seu objeto de trabalho, o conhecimento em constante transformação, que implica duas dimensões indissociáveis e igualmente importantes: a transmissão de saberes constituídos e a construção de novos conhecimentos. Assim, além de justo, esse aperfeiçoamento encontra respaldo na Lei nº 9.394/1996, LDB – *Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;* (**Artigo 67**, incisos II e V, respectivamente). Isto não tem ocorrido a contento, e em situação ainda muito mais crítica se encontra o quadro técnico-administrativo, pois nunca houve, ao longo da história, programa algum de valorização voltado para este segmento importante para a consecução dos projetos político-pedagógicos das escolas públicas.

A política para o tratamento dos trabalhadores em educação no Estado de São Paulo tem se caracterizado por ações e programas pontuais, revelando a ausência de uma diretriz geral e integrada. Bônus, Circuito Gestão, PEC – Formação Universitária, Pedagogia Cidadã, entre outros, são exemplos, dessa política fragmentada.

Registre-se a importância dos concursos públicos de provas e títulos, realizados ou em via de realização, para a efetivação de supervisores de ensino e para professores da Educação Básica (5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Igualmente, registre-se que o Quadro Técnico-Administrativo (Secretários de Escola, Agentes de Organização Escolar e Agentes de Serviços Escolares), há muito, aguarda concursos de efetivação. Apesar destes concursos, festejados pelos educadores e suas entidades, há compromissos históricos a serem enfrentados, por exemplo, a ampliação significativa do número de vagas, pois estas sempre têm sido menores do que a demanda, a perenidade dos concursos, inclusive com a abertura para outros segmentos que aguardam há muito tempo. Há, ainda, polêmicas a serem superadas, por exemplo, a definição, pelas entidades, de formas de provimento dos cargos de direção das escolas.

Quanto à capacitação e valorização dos profissionais em educação, cabe lembrar, ainda, as condições de trabalho não condizentes com as tarefas a serem cumpridas e os salários indignos, que têm sido impostos a estes trabalhadores. Esta situação não encontra paralelo entre países com condições semelhantes às do Brasil e, em especial, às existentes no Estado de São Paulo.

*Bônus Gestão, Bônus Mérito e Bônus Merecimento.* O governo paulista iniciou, em 2001, a prática de concessão de Bônus Gestão aos especialistas (dirigentes, supervisores, diretores, professores-coordenadores e professores da unidade escolar), Bônus Mérito aos docentes e Bônus Merecimento para o pessoal técnico-administrativo e funcionários de apoio. A legislação, reeditada sucessivamente, define critérios para as gratificações concedidas anualmente a professores, especialistas e funcionários. No caso dos docentes, ela vincula-se diretamente à avaliação do seu desempenho e à aferição de sua frequência. Com relação aos especialistas, a avaliação de desempenho considera os seguintes indicadores: a) configuração da escola, considerando-se o número de alunos e sua tipologia; b) desempenho da escola, segundo os resultados do SARESP; c) os índices de abandono escolar; d) a aferição da frequência individual e coletiva de servidores, considerando o número médio de ausências.

Essa política, pretensamente adotada pela SEE a título de valorização dos trabalhadores em educação, mostra-se perversa, incentivando o patrulhamento, pelo fato de a concessão do bônus ser individual, mas estar vinculada a critérios coletivos, divulgados posteriormente à concessão. Os indicadores da atribuição do Bônus Gestão incitam a competição entre as escolas e as diretorias de ensino. Além disso, na prática, os critérios para a concessão dessas gratificações têm criado problemas, por equívocos cometidos pela administração. Exemplo disso, são professores de uma mesma escola e com situação semelhante, que recebem bônus diferentes, ou, quando ocorrem erros de pagamento desse bônus, professores que sofrem estorno sem aviso prévio.

A vinculação da concessão desses bônus, visando o “combate ao absentismo”, também tem desestimulado a participação de professores, especialistas e funcionários nas diferentes atividades promovidas pelos seus sindicatos e associações de classe.

*Programa Circuito Gestão.* Quanto à formação dos especialistas em gestão escolar, a SEE implantou, em 2000, o Programa Circuito Gestão, com o pretensão objetivo de propiciar a discussão de uma pedagogia inclusiva, democrática e de novos paradigmas para a administração pública. Este programa centra-se na capacitação dos dirigentes de ensino, supervisores, diretores de escola e professores coordenadores, que se responsabilizariam pelo repasse de informações às escolas, tendo em vista a dificuldade de se atingir diretamente todos os professores do Estado.

O documento “Resgatando os Módulos I a IV”, da SEE, aborda as seguintes temáticas: *O que se espera de um verdadeiro líder; Atitudes básicas do gestor para o desenvolvimento de equipes eficazes; Fatores básicos e fatores sócio-afetivos que caracterizam uma equipe eficaz*, ilustra o que se afirma no parágrafo anterior e evidencia a adoção de uma abordagem que enfatiza a racionalidade técnica e o treinamento de gestores, para implantar, com eficiência, a política dos governos federal e estadual.

O Programa Circuito Gestão retoma, sob nova roupagem, a concepção tecnicista de educação, tão criticada na década de 80, o que pode ser entendido no bojo das orientações gerais da política educacional determinada pelo governo federal, no sentido de atender as transformações que vêm ocorrendo no campo produtivo, na busca da inserção do Brasil no processo de globalização e competitividade internacional, conforme diretrizes recomendadas pelos organismos internacionais, credores da dívida brasileira.

Vale lembrar que, para o quadro técnico-administrativo e funcionários de apoio, a SEE não tem nenhum programa de formação que vise o aprimoramento deste segmento importante de trabalhadores.

*PEC - Formação Universitária.* Interpretação duvidosa da LDB (do **Artigo 62** e do **Artigo 87**, Parágrafo 4º das Disposições Transitórias) disseminou a idéia da necessidade de formação de nível superior para os professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. A fim de atender essa demanda, a SEE, por meio de um projeto elaborado pela Fundação Vanzolini, convocou as universidades públicas paulistas para integrarem um programa que objetivou a “formação superior” daqueles docentes.

O PEC - Formação Universitária, com organização modular de currículo, supostamente garante “a ampliação de competências, sobre os conteúdos de ensino bem como a construção de competências, fornecendo certificado”. Sua infraestrutura contaria com: sala de aula de vídeo-conferência, televisores, câmara documental e computador multimídia, laboratório (ambiente virtual de aprendizagem), sala ambiente de estudos, mini biblioteca, materiais de apoio e sala de tutoria. As Instituições de Ensino Superior envolvidas seriam equipadas com salas de geração de vídeo-conferência (pequeno estúdio), televisor, câmara documental, vídeo cassete, computador multimídia, podium integrador de mídia e sistema de som. A SEE criaria uma Central de Produção de Material (impresso, Web e outros), “respondendo pela editoração e distribuição destes aos diversos pontos do circuito (...) e pela conexão entre os diversos pontos de geração e recepção de aulas, dados e informações”. O Programa não menciona os montantes, nem a origem dos recursos a serem gastos nessa iniciativa.

Destaca-se o fato de que o PEC - Formação Universitária não pode ser caracterizado como um curso de formação de professores, senão apenas como um eventual conjunto de informações pulverizadas por meio de atividades à distância, quase apenas virtuais: sessões on-line (ligadas à Internet) e off-line (dinâmicas tutoradas), que desdenham a importância da relação professor-aluno, do vínculo presencial, construções intrínsecas aos processos de ensino e aprendizagem; a ausência de democracia no planejamento, elaboração, execução e avaliação desse projeto.

Afora essas questões, há uma série de outras à espera de delineamento de políticas pela SEE.

A ampliação do atendimento dos internos da FEBEM, na rede pública regular, objetivando a integração e a socialização desses adolescentes e jovens – iniciativa correta e justa –, pela falta de condições de trabalho e de preparo dos profissionais em educação, tem dificultado o alcance do objetivo proposto, ocasionando conflitos de natureza diversa. Essa situação exige providências para subsidiar e consolidar a política que se pretende adotar.

Políticas de provimento ou ampliação de condições para assegurar escolarização para crianças e jovens que trabalham, que moram ou estão na rua etc., como a Bolsa Escola, transporte escolar, merenda, atendimento de saúde, são ações que deverão estar delineadas em uma perspectiva de emancipação, para que não se perpetuem como políticas compensatórias.

### **3.3.2 - Considerações sobre as políticas para a Educação Superior**

#### **3.3.2.1.- Graduação**

A Educação Superior tem, além de outras funções, um papel essencial na construção e na consolidação de um Sistema Estadual de Ensino organicamente constituído, pois é nela que se formam os profissionais que atuarão nos diversos níveis e modalidades de ensino, assim como nas diferentes instâncias da administração.

Não obstante, o quadro atual da Educação Superior em São Paulo, um dos estados mais ricos do país, é desalentador: menos de 2% das pessoas em idade para frequentar esse nível de ensino (18 a 24 anos, segundo critérios internacionais) estão matriculadas em instituições públicas, estaduais ou federais, como consequência da relativa estagnação de vagas nas instituições públicas estaduais e da desobrigação da União com o ensino superior federal em São Paulo.

O vácuo criado por essa estagnação foi ocupado por Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, as quais pouco contribuem para a produção de conhecimentos, orientando-se, sobretudo, por parâmetros do mercado. Estas respondem hoje por aproximadamente 90% das matrículas nesse nível de ensino. Por falta de um maior compromisso social das IES, de distorções no planejamento ou de interesses não confessados, em especial por parte das instituições privadas, está havendo saturação de profissionais em determinadas áreas e falta em outras. Assim, verifica-se no Estado que, em 2001, 43% das conclusões nos cursos de graduação ocorreu nas áreas de Ciências Sociais, Negócios e Direito, enquanto não mais que 1,3%, 3,8% e 9,1%, respectivamente, corresponderam às conclusões nas áreas de Agricultura e Veterinária; Humanidades e Artes; e Ciências, Matemática e Computação, conseqüências danosas para a organização da Educação Básica, em especial do Ensino Médio se fazem sentir, de forma crônica, por exemplo, a falta de professores de Biologia, Física, Matemática e Química.

A pesquisa nas IES privadas, quando existe, tem sido realizada de forma marginal, ferindo o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que deveria caracterizar as instituições universitárias, segundo o **artigo 207** da CF/1988. Assim, tanto as instituições particulares como o Poder Público têm negligenciado a real função da Educação Superior, em especial no que se refere à formação de profissionais. E cabe lembrar que a atuação das IES privadas se dá por concessão do Estado, que deveria zelar pelo cumprimento das necessidades e dos interesses maiores da população brasileira.

A autonomia universitária é um princípio caro à comunidade acadêmica e tem permitido que Instituições de Ensino Superior, em particular as públicas, sobrevivessem em períodos históricos adversos. Esta autonomia, que não pode ser confundida com soberania, refere-se a todos os aspectos da vida universitária: didático-pedagógico, administrativo, financeiro e gestão. Entretanto, as universidades, além de precisarem cumprir integralmente os preceitos constitucionais, deveriam ser incentivadas e terem condições para um engajamento mais efetivo e uma interação mais estreita com o restante dos sistemas de ensino, em particular com o público, o que não tem acontecido plenamente.

Há outros aspectos que conflitam com a possibilidade de um Ensino Superior de boa qualidade. Entre estes, um dos principais refere-se à inexistência de carreira e ao regime de contratação impróprio adotado pelas IES privadas. Em particular, é inadmissível que docentes universitários sejam contratados por hora-aula. Por outro lado, nas IES públicas, onde a carreira está bem estabelecida, a problemática refere-se à contratação por meio de processos seletivos, os quais, apesar de apresentarem todas as características de concurso público, admitem docentes em caráter precário.

Quanto ao financiamento público do Ensino Superior, a partir de 1989, o conjunto das três universidades públicas estaduais (USP, UNICAMP e UNESP) tem recebido montantes determinados anualmente em lei, hoje em 9,57% da quota-parte da arrecadação do ICMS no Estado, destinação esta bem inferior à quota histórica de 11%, que continua sendo reivindicada pela comunidade universitária. É necessário salientar, ainda, que à manutenção e ao desenvolvimento do Centro Paula Souza (CEETEPS), pólo importante do ensino técnico e tecnológico, de maneira análoga, deveria ser assegurada uma parcela fixa de 2% do ICMS.

Por sua importância estratégica para o desenvolvimento do país, o financiamento da educação, em particular do Ensino Superior, deve ser vinculado à real capacidade de investimento da nação, ou seja, ao seu Produto Interno Bruto (PIB), conforme advogado na seção 2.3 deste PEE. Em particular, no que refere a São Paulo, apenas com um investimento muito mais significativo em relação ao PIB paulista, será possível resgatar a importância da Educação Superior pública no nosso Estado.

Ao contrário, em concordância com as diretrizes do Banco Mundial, a reforma do Ensino Superior tem se orientado pela diferenciação das instituições, inclusive pela proliferação desenfreada de instituições privadas; por propostas de diversificação do financiamento das instituições públicas, por exemplo, com a participação dos estudantes no aporte de recursos; estreita vinculação entre financiamento e resultados; redefinição do papel do Estado no Ensino Superior e adoção de medidas destinadas apenas aparentemente à equidade e qualidade. A multiplicação de fundações de caráter privado no interior das IES públicas é uma das conseqüências mais perniciosas deste tipo de política, ensejando, entre outras, a cobrança – inconstitucional – por cursos de extensão.

Na verdade, encontram-se hoje em disputa diferentes projetos de universidade. Assim, a política de expansão proposta, em 2001, pelo Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (Cruesp), em consonância com o governo do Estado, expressa no documento “Expansão do Sistema Estadual Público de Ensino Superior”<sup>19</sup>, por meio do qual pode-se detectar uma concepção preocupante de democratização do Ensino Superior:

*(...) é absolutamente impossível criar maciçamente vagas em universidades como a UNESP, a UNICAMP e a USP, em cujos cursos de graduação o ensino é sempre aliado à pesquisa e à extensão e, conseqüentemente, caro por natureza. As três universidades têm se expandido e podem se expandir ainda mais, no viés da graduação tradicional, mas dentro das limitações filosóficas e compressões orçamentárias. (...) Por esta razão, sem descurar o incremento da possível expansão em cada universidade, de acordo com o modelo tradicional dos cursos de graduação, este relatório também explora a possibilidade de se criarem cursos diversificados, menos dispendiosos e mais simples, mas sem perda de qualidade, os quais oferecem a vantagem de uma formação mais rápida em nível superior, podendo configurar em novas opções que atendam à demanda social. [...]* (CRUESP: 2001, p. 7, grifos nossos)

Desta forma, a partir de 2001, houve um forte direcionamento na expansão da universidade pública paulista, pautado pelo aligeiramento e pela economia de recursos, para atender à crescente demanda. Esse novo modelo, que busca descartar progressivamente o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, dá origem a duas categorias

<sup>19</sup> Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (CRUESP). **Expansão do Sistema Estadual Público de Ensino Superior**. São Paulo, agosto de 2001.

de Educação Superior: uma, com ensino de boa qualidade para um número restrito de cidadãos e outra, com ensino aligeirado e diversificado para os demais que conseguem chegar a este ensino. Este novo modelo está sendo implantado, por exemplo, na UNESP e no CEETEPS, gerando muita resistência da comunidade e dos sindicatos destas instituições.

Embora inicialmente esse novo modelo também tenha sido proposto para a expansão de vagas na USP, ele foi abandonado em função de críticas das entidades representativas da comunidade universitária. O atual projeto da USP para a Zona Leste, em suas linhas gerais, embora ainda careça do respectivo detalhamento e parem dúvidas sobre a definição dos cursos a serem oferecidos, prevê a manutenção dos preceitos básicos para uma boa formação universitária. Entretanto, para que tal expansão corresponda às expectativas da população da Zona Leste, democratizando o acesso dessa parcela tradicionalmente excluída do Ensino Superior público, é preciso que haja previsão orçamentária específica.

Na UNESP, em contrapartida, a reitoria desrespeitou o trâmite estatutário de criação de novos campi e cursos. Essa expansão se deu com recursos extra-orçamentários, repassados pelo governo, mas sem garantia de incorporação ao orçamento da Unesp. Além disso, a expansão nos novos campi se deu em parceria com as prefeituras locais, prevendo algumas contrapartidas, que se não efetuadas, podem permitir o fechamento de cursos. Essa política de expansão pode desviar os municípios de suas responsabilidades constitucionais, em especial com a Educação Infantil.

A expansão da UNESP não se restringiu à criação de sete novos campi. Uma expansão interna, desencadeada nos campi já existentes, sem a devida ampliação de pessoal e de recursos materiais, tem sido amplamente criticada. A criação açodada de novos cursos não tem permitido a estruturação acadêmica necessária, ocasionando: sérios problemas na concepção, elaboração e desenvolvimento de currículos, projetos pedagógicos sem consistência, o baixo envolvimento de lideranças acadêmicas, entre outros. Assim, os cursos novos e os que já existiam enfrentam o ônus da falta de professores e da precariedade de condições de infra-estrutura, que os expõem à fragilidade acadêmica.

O CEETEPS – também fragilizado e sem dotação orçamentária definida – foi utilizado pelo governo do Estado para viabilizar, rapidamente, a proposta de expansão do Cruesp, por meio da criação de Faculdades de Tecnologia (FATEC) em algumas cidades paulistas, sobretudo via cursos seqüenciais. Assim, ao invés de preservar escolas reconhecidas, que ainda estão em condições de operação, graças à dedicação de alguns educadores, apesar das condições humilhantes de trabalho e remuneração, o governo tem utilizado esses novos cursos com objetivos político-eleitorais.

Não há dúvida de que o ensino técnico e tecnológico precisa ser expandido num Estado industrializado como São Paulo. No entanto, uma expansão por meio de cursos aligeirados será prejudicial aos estudantes, cuja formação estará defasada face a qualquer inovação tecnológica, e pernicioso à sociedade, que não contará com os profissionais necessários para o atendimento e a transformação de sua precária realidade.

Quanto às políticas adotadas pela SEE e por algumas universidades públicas e privadas a título de melhoria do ensino, valorização e formação continuada de docentes já em exercício na Educação Básica, estas têm se caracterizado pelo aligeiramento – cursos modulares, à distância, de preferência por meio de modernas tecnologias de mídia (vídeo e teleconferências), ênfase na relação virtual e não presencial etc. – e pela certificação desses professores-alunos. E pensar que isto está acontecendo justamente na área de formação docente, elo estratégico de um círculo virtuoso que deveria resultar numa formação competente e crítica, de qualidade social.

Tal iniciativa é, no mínimo, capciosa. Se, por um lado, esses cursos, PEC – Formação Universitária (USP, UNESP e PUC-SP) e Pedagogia Cidadã (UNESP) podem evocar a sensação de concretizar anseios e direitos que os profissionais em educação têm, de capacitação em serviço, por outro lado, tais cursos revelam-se, quando muito, como treinamentos aligeirados. E não é lícito ignorar que esses cursos fornecem certificados de formação em nível superior, de graduação plena, constituindo-se numa alternativa que pouco ou nada contribui para a valorização desses profissionais e para a melhoria da qualidade do ensino. Poderão, sim, aumentar os índices estatísticos de “formados”, disponíveis tanto para os empresários que mercadejam o ensino, quanto para sua utilização como moeda de troca eleitoral.

Afora isso, ainda que se alegue a configuração especial e datada desses cursos, é uma temeridade desconhecer seu efeito exemplar num país cuja praxe tem sido a de tornar perene o supostamente provisório. Ou seja, tais cursos poderão constituir-se num “modelo nacional” de formação continuada, inclusive com a agravante adicional de vir a referenciar cursos de formação inicial.

### 3.3.2.2.- Pós-Graduação

Ao se propor uma política de expansão de vagas nas instituições públicas de Ensino Superior, vem à cena a necessidade de contratar trabalhadores docentes e técnico-administrativos bem qualificados. Assim, enquanto a formação inicial de profissionais e docentes universitários ocorre nos cursos de graduação, sua formação continuada – em especial, por meio de mestrados e doutorados – tem ocorrido quase que exclusivamente nos cursos de pós-graduação, nas universidades públicas.

O papel desempenhado pelo sistema de pós-graduação das universidades públicas paulistas tem sido muito importante. Ele é responsável pela maior parte da pesquisa produzida, no Estado e no Brasil, nas diversas áreas de conhecimento, e pela formação anual de quase metade dos doutores e mestres no país.

Esse sistema, institucionalizado no país no início da década de setenta, tem crescido de forma progressiva nas últimas décadas. E aqui nos deparamos com mais uma perversidade da política elitista e excludente da educação brasileira: o necessário crescimento de cursos e vagas na pós-graduação foi acompanhado pelo decréscimo relativo de vagas na graduação pública.

Outra perversidade que não pode ser ignorada está relacionada com o alto nível de desemprego qualificado de pessoal pós-graduado no país e principalmente em São Paulo. Um número significativo de mestres e doutores desempenham funções incompatíveis com sua qualificação. É comum encontrar doutores envolvidos em projetos de pesquisa nas universidades públicas paulistas mantidos através de bolsas de pós-doutoramento.

A necessária expansão de vagas no Ensino Superior, pelo menos no nível previsto nas disposições transitórias da Constituição Estadual de 1989, absorveria esses doutores desempregados e exigiria uma expansão dos cursos de pós-graduação. Por outro lado, a demanda de profissionais qualificados em cursos de pós-graduação também implicaria nessa necessidade de expansão.

Enquanto essa expansão não ocorre na universidade pública, verifica-se uma crescente privatização da pós-graduação no Estado, que é deveras preocupante, pois quase toda a rede privada não contempla a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A privatização avança, mas o financiamento da pós-graduação pública tem sido escasso e sempre contingenciado, sobretudo nos últimos governos. No Estado, tem sido crescente a redução de verbas da FAPESP para a pesquisa básica, em especial para as áreas de humanidades, que são tidas como não-rentáveis, de resultados não previsíveis e, portanto, de pouco interesse para o setor privado.

Esse financiamento tem sido vinculado a políticas de controle da produção acadêmica e de avaliação com o predomínio de critérios quantitativos, favorecendo o produtivismo acadêmico no estado e no país, direcionando aos “mais produtivos” os escassos recursos destinados à pesquisa. Essa avaliação quantitativa induz o encurtamento dos mestrados e doutorados, ameaçando a qualidade da formação dos programas de pós-graduação. O sistema universitário público paulista deve propor seus critérios de avaliação para as diversas áreas do conhecimento e não se comportar como mero reprodutor das diretrizes dos organismos de fomento à pesquisa, como as utilizadas pela CAPES ao avaliar a pós-graduação do país.

Essa política de financiamento, que coloca os programas de pós-graduação à mercê dos interesses privados, acaba por induzir condutas perniciosas do ponto de vista social, inclusive nas universidades públicas. São exemplos disso a prática de cobrança de cursos de pós-graduação (sobretudo os *lato sensu* e *MBA*), o crescente espaço ocupado pelas fundações de direito privado e as demais práticas de utilização das “grifes” das universidades públicas em prol de interesses privados. O Plano Estadual de Educação – Proposta da Sociedade Paulista objetiva não permitir a efetivação dos diversos cursos pagos de especialização, nas universidades estaduais, bem como dos “mestrados profissionalizantes”, que têm usurpado o caráter público de nosso ensino superior.

As mudanças propostas na Previdência Social tornam ainda mais preocupantes a falta de docentes nas universidades públicas e em seus programas de graduação e de pós-graduação. Ademais, há falta de perspectiva de contratação e reposição de docentes nessas universidades, cujos orçamentos estão submetidos às restrições de políticas econômicas ortodoxas. Com isso, reduz-se também a oferta de vagas anuais, dificultando o acesso de novos alunos à pós-graduação e pressionando os atuais a saírem mais rápido, pondo em risco a qualidade dessa formação.

### 3.4 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO: ENSINO À DISTÂNCIA E TEMAS TRANSVERSAIS

A educação, tema de estudos complexos, dados os inúmeros fatores que influenciam as atividades e respostas humanas, tem sofrido mudanças profundas, por vezes consistentes, mas também tem sido sujeita a muitos modismos e inovações mal fundamentadas em pesquisas. Dentre os modismos, volta com força um conceito, ou melhor, um intento antigo de muitos organizadores de sistemas de ensino: a Educação à Distância. Embora apresentado em roupagem nova e ligado ao uso da televisão e da internet, o conceito que subjaz ao ensino à distância é muito antigo. Foi desenvolvido de forma institucional e sistemática, especialmente nos Estados Unidos, nos anos 50, 60 e 70, quando procurou-se qualificar cientificamente de “modo uniforme” e “à prova de professor” toda uma geração, através de programas bem elaborados de livros-texto e filmes de curta metragem, em particular nas áreas de Biologia (BSSC), Física (PSSC) e Química (CSSC), com escasso êxito.

Outro assunto muito em voga são os temas transversais, que não devem ser confundidos com transdisciplinaridade. Temas transversais são aqueles que não devem ser tratados em disciplinas específicas, mas devem permear todo o currículo, de forma condizente com a faixa etária e o nível de ensino, em particular na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, por dizerem respeito a dimensões importantes da vida social. Nesta seção, é destacada, por ser assunto em evidência e, por vezes, mal interpretado, a Educação Ambiental.

#### 3.4.1 - Educação à Distância

A educação à distância, tão antiga quanto o correio a cavalo do século XIX, ganhou destaque e grandes investimentos nas políticas de governo para a educação brasileira na década de 70, sem que seus objetivos declarados se cumprissem. Volume considerável de recursos públicos foi destinado à instalação do aparato material necessário à televisão educativa e aos primeiros projetos de ensino apoiado ou assistido por computador, para citar dois exemplos de suporte tecnológico particularmente dispendiosos, à implementação de programas de educação à distância. Ainda assim, os argumentos que justificaram sua implantação - alcance populacional, qualidade superior ao trabalho docente tradicional,

rapidez na obtenção de resultados e custos menores, em médios e longos prazos mostraram-se falaciosos e as inúmeras promessas de que as novas tecnologias resolveriam os problemas educacionais de então não se cumpriram. Estes últimos, desde então, aumentaram, agravaram-se e tornaram-se mais visíveis ao conjunto da sociedade brasileira.

Nos anos 80, a tecnologia educacional e as modalidades de ensino a ela associada perderam destaque, e a decorrente prioridade política, e foram objeto de críticas contundentes - técnicas, pedagógicas, políticas e ideológicas - para ressurgir com grande ímpeto na política educacional dos anos 90, sob os mesmos argumentos, obviamente atualizados, quanto à sua necessidade e adequação à situação problemática da educação brasileira, expressa nos mais variados indicadores. E também sob o mesmo discurso desqualificador do trabalho docente – mais uma vez, são os profissionais da educação, em especial os professores, responsabilizados pelos resultados das políticas definidas para a educação, ao longo de vários mandatos de governantes.

O que tem-se divulgado, desde a década de 90, com certo estardalhaço, pelos meios de comunicação dos sucessivos governos, tanto na esfera federal como nos Estados, é a capacidade modernizadora e, conseqüência direta, redentora, da educação à distância, e das tecnologias de informação e comunicação que lhe servem de suporte - seja para redimir o sistema educacional da sua suposta incapacidade de aumentar os níveis de escolarização formal e qualificação profissional de toda a população brasileira, seja para atender a crescente demanda por educação superior ou de nível médio, seja para dar conta de prover atualização permanente de variada gama de profissionais, em função das contínuas mudanças no mundo do trabalho e na dinâmica das relações sociais. Tudo isso com a recorrente e intensa carga de desqualificação das instituições educacionais atuais, em especial das públicas, bem como do conjunto de profissionais que nelas atuam, dos programas que oferecem, dos materiais e metodologias em uso.

*O Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira*, construído e publicado ao se iniciar a segunda metade da década de 90 (1996 - 1997), faz o seguinte registro: *Atitude semelhante [à dos anos 70] se verifica hoje. A “era dos pacotes educacionais”, pensados por quem sabe, a serem executados e gerenciados por quem não sabe está de volta: “kits modernidade” (TV, vídeo e parabólica) que, para alguns endereços, deveriam ser enriquecidos com um gerador de energia elétrica; na exagerada e ainda pouco fundamentada ênfase à educação à distância (TV Escola), nos “kits PCN”- os Parâmetros Curriculares Nacionais, recém enviados aos professores brasileiros, sob intensa cobertura de mídia. (p. 52).*

Ao iniciarem-se os mandatos de novos governantes, em 2003, um novo tipo de meta de caráter redentor se coloca para a educação e para a educação à distância, de forma especial: o combate à pobreza, ao desemprego, à exclusão social em geral, à exclusão digital em particular. Duas questões para reflexão: a tecnologia de informação e comunicação, colocada a serviço da educação, pode realizar essa hercúlea tarefa? Como romper o ciclo da exclusão, ou minorá-la, a partir das novas tecnologias e, em especial, de seu uso na educação?

Com certeza, um país de dimensões continentais e de profundas desigualdades regionais, como o Brasil, exige que mais e diferentes possibilidades educacionais e culturais sejam colocadas à disposição de sua população, respeitando-se, porém, a diversidade cultural e as demandas específicas das várias regiões do país. São muitos e variados os benefícios que programas de educação à distância podem propiciar, consideradas essas condições. O ensino por correspondência é um exemplo: vem mostrando, numa experiência quase secular no Brasil, sem computadores ou qualquer aparato “ponto-com”, o resultado do empenho, da vontade e da capacidade de aprender - e de “aprender a aprender”, essa antiqüíssima novidade - de milhões de brasileiros e brasileiras. Essas qualidades e capacidades humanas, que se manifestam independentemente das condições de tempo e espaço, da ordem jurídica vigente, da configuração política existente, precisam ser lembradas e devidamente consideradas, quando da formulação e da implementação de qualquer política para a educação à distância.

É certo, também, que o incessante avanço tecnológico tem criado os meios materiais necessários ao atendimento das novas demandas por escolarização e profissionalização, a custos admissíveis e suportáveis pelas finanças do país. Há que se verificar, todavia, se admissíveis e suportáveis pelas finanças de alguns Estados e, em especial, pela capacidade financeira da maioria da população. Ao lado disso, a educação não formal à distância, bastante veiculada em vários canais da televisão a cabo, permanece acessível apenas para quem tem a capacidade financeira para adquirir esse recurso. A maioria da população não tem. Como não tem acesso à computadores, logo a internet ou qualquer outra rede mundial onde circulem informações.

Todos os aspectos materiais da educação à distância são realizáveis com relativa facilidade, desde que estejam disponíveis os recursos financeiros. Há algo, porém, bem mais complexo nesse empreendimento: educação é, essencialmente, feita por pessoas e destinada a pessoas; a relação pedagógica tem características que lhe são exclusivas, que não são encontradas nas relações sociais de outras profissões.

Eis porque a educação à distância não pode ser pensada, exclusivamente, em termos de sua dimensão material, de seu suporte técnico e tecnológico, e justificada por promessas de novos “milagres” educacionais. E quando falamos, particularmente, de profissionalização, em qualquer nível de escolarização, esse cuidado deve ser redobrado, uma vez que cada profissão tem o seu conjunto próprio de saberes, de conhecimentos e habilidades que nem sempre podem ser construídos, transmitidos ou adquiridos à distância, em relações pedagógicas virtuais.

Mas a Lei federal nº 10.172/2001, se efetivamente cumprida, ampliará largamente a possibilidade de formação profissional formal, tanto de nível superior como de nível médio, por meio da educação à distância. Em declaração recente (*O Globo*, 14 de abril de 2003), o ministro da educação disse que “... o Brasil tem o desafio de ampliar o número de vagas oferecidas no ensino superior, e que novas soluções são bem-vindas... [como]... os programas de ensino à distância, nos quais os alunos podem ter aulas pela internet sem precisar se deslocar para as salas de aula.” Que repercussão tem uma tal declaração para o Estado de São Paulo, onde se concentra o maior número de estabelecimentos de ensino superior, o maior contingente de professores e alunos desse nível de ensino? E quanto à recente autorização do MEC ao Instituto Universidade Virtual Brasileira (IUVB) para oferecer cursos à distância, em nível de bacharelado, sabendo-se que várias de suas instituições-membro têm sede no Estado de São Paulo?

O Estado de São Paulo tem, certamente, capacidade financeira para que educação pública presencial, de qualidade social, em todos os níveis e modalidades, alcance seus 645 municípios. A ênfase na educação à distância, sobretudo na formação de professores, é realmente necessária e adequada?

Por motivos que precisam ser mais bem esclarecidos pelos proponentes, estabeleceu-se que a formação para o magistério deveria inaugurar, no Brasil, a nova onda pedagógica – a educação à distância. Cabe aqui uma pequena digressão: os principais conselhos profissionais do país já declararam publicamente que não apóiam a formação inicial (cursos de graduação) à distância de seus respectivos profissionais, que questionarão a formação oferecida e, mesmo, que não farão o registro profissional. Mas a formação inicial e continuada do magistério, por meio da educação à distância, tornou-se quase que uma obsessão para os governos federal e estaduais. “O perfil dos alunos de cursos superiores a distância aponta que 99,01% do total está ligado a programas restritos a capacitação de professores do ensino médio e fundamental, portanto não abertos ao público em geral.” (*Portal Universia*, 05/05/2003: “EAD no topo da pirâmide”).

O Estado de São Paulo aderiu rapidamente à chamada do ministro da educação (Paulo Renato Souza) do governo anterior. Adentrou o novo século com as parcerias necessárias à implantação do “PEC – Formação Universitária”. Que resultado já tem desse empreendimento? E quanto ao “PEC – Municípios”? Como serão avaliados os resultados desses programas, em termos de efetivo aperfeiçoamento docente que se reflete na prática pedagógica cotidiana? Esses programas podem ter um considerável alcance quantitativo; mas como será apurado o seu impacto qualitativo na dinâmica das relações sociais que ocorrem nas escolas, nas salas de aula?

O Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira assim se coloca diante dessa questão:

*Os programas de educação à distância para a formação do magistério deverão ser suplementares e vinculados às universidades. Seu desenvolvimento pressupõe, por parte da instituição de educação superior, a predominância da educação presencial, devendo proporcionar formação cultural mais ampla, que abra novos horizontes na atuação profissional.* (PNE: Proposta da Sociedade Brasileira, p. 55).

Ao lado das considerações anteriormente apresentadas, quanto à formação à distância para o magistério, faz-se necessário pensar com seriedade no alunado, da educação infantil aos cursos de graduação, a se confirmar que “A internet passou a ser um dos meios oficiais das ações do governo no campo da educação. (Revista *Ensino Superior*, nº 55: “Questão de ordem na informática”). A educação à distância, não formal, existe – de fato! – para quem ouve rádio (a esmagadora maioria da população, pois independe até mesmo de eletricidade), para quem assiste a TV aberta (grandes segmentos populacionais), para quem lê (parcela pequena da população letrada, com capacidade financeira para adquirir jornais, revistas, livros), para quem tem acesso à TV paga, à internet e a fitas de vídeo (minoria da população). O distanciamento tecnológico entre ricos e pobre é por demais evidente.

Se um dos objetivos da educação à distância é (supostamente) a democratização do ensino, essas poucas referências indicam que o perfil construído para a EAD formal, institucional, apoiada em produtos tecnológicos de acesso restrito, se voltou para os grandes centros, beneficiando um segmento populacional já atendido por variadas modalidades educacionais.

Essa democratização depende, evidentemente, de maciços investimentos governamentais em infra-estrutura de telecomunicações, que também “... passam pelo financiamento subsidiado a equipamentos (computadores) e à conexão (linhas telefônicas e provedores de acesso), pela construção de equipamentos a preços populares (...) pelas propostas de capilarização da infra-estrutura necessária à expansão da Internet (...)”.<sup>20</sup>

Tirante a ilusória e insuficiente formação à distância do professorado paulista, o que tem sido feito – de fato! – no Estado de São Paulo, nessa modalidade educacional – a Educação a Distância?

### 3. 4. 2 - Algumas questões transversais importantes

A CF/1988 inaugurou uma nova fase no ideário da sociedade brasileira contemporânea, pelo reconhecimento dos direitos civis, políticos e, sobretudo, sociais. A construção de uma sociedade livre, justa e igualitária capaz de erradicar o quadro de pobreza e marginalidade, reduzir as desigualdades sociais e regionais e, ao mesmo tempo, superar todos os tipos de preconceitos – origem, raça, sexo, cor, idade e outras formas de discriminação –, foram explicitados como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil.

Por outro lado, a realidade social continua apresentando dados não condizentes com a proposição constitucional, principalmente no âmbito educacional, expressos nas políticas públicas altamente excludentes implementadas desde a década de 1990 até os dias atuais.

É fundamental que a construção da cidadania, entendida como resultado de históricas lutas desenvolvidas pelos diferentes grupos sociais, possa se tornar eixo aglutinador no processo de reversão desta situação. Uma das dificuldades encontradas reside no fato de incluir no direito à educação as temáticas sobre a desigualdade social, como ponto de partida para o conhecimento dessas mazelas e, ao mesmo tempo, como estratégia para a formação de novos sujeitos sociais.

Assim, os componentes curriculares precisam incorporar de forma ampla todas as dimensões da vida social como elemento articulador na superação da dicotomia entre teoria e realidade social, ciência e transformação e, até mesmo, na especificidade das áreas de conhecimento. Os temas como gênero, raça, pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente, ética, entre outros, devem ser obrigatórios nos currículos e em todos os espaços da vida educacional, como compromisso na construção da cidadania ativa e na compreensão da realidade social. Introduzir essas discussões na escola

<sup>20</sup> Silveira: *Exclusão Digital – a miséria na era da informação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

é ferramenta para alavancar a aquisição de direitos e responsabilidades, individuais e coletivas, início da participação política para a superação progressiva de todas as mazelas sociais.

A formação de cidadãos amparada nesta perspectiva deve ressaltar valores como: respeito à diversidade cultural, racial e étnica, ao meio ambiente, à orientação sexual, aos direitos humanos, à tolerância. Não pode ser implementada apenas como mero conteúdo, mas incorporada como prática no cotidiano escolar. Não se pretende apenas deixar a cargo de cada professor ou direção da escola a introdução ou não desses conteúdos; é preciso intervir na formação inicial e continuada dos professores, na definição das diretrizes curriculares, na alteração do espaço físico.

### 3. 4. 2. 1 - Educação Ambiental – um tema transversal de importância crescente

Atualmente a discussão sobre o meio ambiente perpassa os vários segmentos da sociedade. Além das instituições governamentais e das organizações não-governamentais (ONG), partidos políticos, sindicatos e alguns setores dos movimentos populares, entre outros, incorporam em suas práticas a questão ecológica que, não raro, tem servido de elemento aglutinador para suas ações.

A explicação para tal interesse parece residir no fato de que da solução dos problemas ambientais pode depender, inclusive, a sobrevivência da espécie humana. Desta forma, a questão ambiental tem se colocado nas sociedades contemporâneas como uma situação de crise, sobretudo quando esta crise se manifesta em processos de degradação ambiental, com conseqüências devastadoras para a população humana e para as outras espécies de seres vivos.

A educação, dentre outras práticas sociais, tem sido entendida como importante elemento no processo de transformação da realidade social e vista pelos ambientalistas e outros setores sociais como importante processo para a transformação do atual quadro de degradação ambiental.

Muitas vezes a contribuição do processo educativo para as mudanças almejadas é tão supervalorizada que leva, facilmente, à idealização ou à mistificação. Apesar desse risco, entende-se, no entanto, que o desenvolvimento de atividades desta natureza é hoje uma exigência no sentido de que o processo educativo cumpra sua função social.

O processo educativo, considerado de uma perspectiva não ingênua, mas consciente de suas possibilidades e limites, pode se colocar, dentre outras práticas sociais, como caminho para alterar a forma como a sociedade tem se relacionado com a natureza. A sociedade ocidental moderna expressa a idéia de que a natureza pode e deve ser dominada pelo homem e usada de acordo com seus desígnios. A educação deve refletir e questionar esta postura, alertando para a interdependência dos elementos da natureza e para a necessidade de o ser humano agir como um parceiro na relação com o ambiente.

Há que se considerar o processo educativo a partir da natureza e especificidade da educação e de sua relação histórico-concreta com a sociedade. Além disso é importante identificar as fontes teórico-epistemológicas da educação que sustentam as tendências pedagógicas na sociedade brasileira.

No que diz respeito a práticas educacionais relacionadas com as questões ambientais, a partir de 1960, acompanhando o movimento mundial, passou-se a pensar na contribuição do processo educativo, não apenas como instrumento de aquisição de conhecimentos, preservação ou conservação. Nesse momento, começaram a ampliar-se os objetivos para a educação e sua relação com as questões ambientais. A partir daí, o termo Educação Ambiental tem sido usado e parece ter substituído os chamados estudos naturais, educação para conservação ou trabalhos de campo. Acumulamos hoje, uma experiência em relação a propostas desta natureza de aproximadamente 30 anos.

No caso do Brasil podemos observar, a partir de meados da década de 70, que uma série de propostas educativas tanto no interior da rede formal de ensino como fora dela, junto a diferentes instituições da sociedade civil, têm incorporado atividades relacionadas com a temática ambiental. Como produto e conseqüência desta tendência encontramos hoje uma variedade de propostas escritas, que vão desde os panfletos, folhetos e jornais de divulgação até os livros didáticos, veiculando mensagens e textos relacionados com Educação Ambiental. Muitas vezes este termo – Educação Ambiental - vem estampado nas capas de certos materiais com o objetivo explícito de chamar a atenção para a “novidade” desta abordagem.

Desta forma, parece-nos de fundamental importância buscarmos indicações em termos de tendências e objetivos mais gerais para o desenvolvimento de práticas educativas relacionadas com essa temática. Já pudemos identificar em diferentes oportunidades que o “entusiasmo pela educação” muito provavelmente esteja permeando propostas educativas relacionadas com a temática ambiental. Estas considerações justificam no nosso modo de ver a importância de estarmos continuamente atentos para as concepções sobre educação, explícitas ou não, nas propostas que vamos construindo. É interessante nos perguntarmos, por exemplo, até que ponto as propostas que procuram relacionar o processo educativo com a temática ambiental têm incorporado elementos vistos como fundamentais neste processo; elementos que contribuam para a compreensão dos aspectos básicos da dinâmica natural e das relações estabelecidas entre homem e natureza, mas que contribuam, também, para a construção de novos paradigmas, que abram caminhos para alterações profundas no modo como a nossa sociedade “torna presente para si a natureza”.

Neste sentido, três dimensões nos parecem fundamentais para a constituição de propostas em Educação Ambiental: 1) a *análise da natureza dos conhecimentos* que estão sendo veiculados pelas propostas tanto no que diz respeito aos conhecimentos relacionados com os dinâmicos processos naturais quanto com os conhecimentos relacionados com a compreensão das interações homem-meio, 2) a *análise dos valores éticos e estéticos* presentes nas propostas educativas e a 3) *análise do tratamento dado à questão dos aspectos relacionados com a participação política* na busca de soluções para os problemas ambientais.

Quanto à primeira dimensão é importante, por exemplo, que, quanto aos diferentes aspectos da natureza, não se priorize uma abordagem descritiva da mesma, apresentando os seus diferentes componentes de forma isolada, sem

considerar as complexas interações entre esses diferentes elementos e os constantes e dinâmicos processos de transformação dessa mesma natureza. A ênfase nos processos descritivos e nos sistemas de classificação dos elementos naturais contribui para reforçar particularidades que muitas vezes prejudicam a compreensão da natureza de uma forma mais integrada. Nesse sentido, parece ser mais adequado o tratamento dos componentes naturais a partir de uma abordagem ecológico-evolutiva. A abordagem ecológica traz como conseqüência a dimensão espacial, incluindo os aspectos físicos, químicos, geológicos e biológicos do meio, e enfatiza a interação entre os diferentes componentes, fenômenos e processos do mesmo. A abordagem evolutiva por sua vez possibilita a compreensão mais profunda da dinâmica natural, não só do ponto de vista de seu funcionamento, mas principalmente das razões e dos porquês dos complexos processos interativos presentes no meio natural.

No entanto, tem-se insistido, veementemente, que as questões a serem tratadas numa proposta dessa natureza não devem restringir-se à dimensão dos aspectos naturais do meio. Nesse sentido, uma das questões mais complexas levantadas pelo movimento ambientalista é a que diz respeito à relação do homem, organizado em sociedade, com a natureza. A perspectiva fatalista, o reducionismo biológico e a análise a-histórica desta questão são riscos que devem ser evitados, se é que se pretende uma visão mais crítica e ampla desta realidade. Também não se trata apenas e somente de apresentar os diferentes conhecimentos científicos sobre o mundo da natureza e o mundo da cultura historicamente acumulados. Será também necessário trabalhar o próprio processo de produção do conhecimento científico. Aspectos relacionados com as características deste conhecimento e com as influências de fatores de ordem econômica, política e social não podem deixar de ser considerados. Em última análise trata-se de considerar o trabalho científico como uma atividade tipicamente humana. Inclui-se aqui a relação entre ciência e tecnologia e os impactos experimentados pela sociedade moderna em relação ao desenvolvimento tecnológico e aos padrões de utilização desta tecnologia.

A outra dimensão que tem sido levantada pelos ambientalistas e também por aqueles que têm procurado explorar as possibilidades do trabalho educativo frente às questões ambientais está relacionada com questão dos valores, considerando neste caso aspectos, tanto do ponto de vista éticos e estéticos presentes na relação da sociedade com a natureza como do ponto de vista estético. Hoje são vários os autores que reconhecem a necessidade de incorporarmos essa dimensão, não só no sentido de compreendermos as nuances das questões colocadas pelos ambientalistas, como também no sentido de construirmos novos padrões de relação com o meio natural.

No que diz respeito à dimensão estética é interessante observar que, segundo alguns autores, o desenvolvimento do racionalismo e sua forma mais lapidada, o iluminismo, criou a ilusão de que a ciência é capaz de desvendar e transformar toda a *beleza e mistérios* da natureza em fórmula racionais, preferencialmente, matematizadas. Assim sendo, com o intuito de recuperar a importância da dimensão estética da natureza, torna-se necessário para a realidade humana, o exercício de se posicionar frente “à antítese corriqueira entre arte e ciência, que separa as duas em diferentes setores culturais, a fim de que, enquanto setores culturais, possam ser administradas”. É importante que as propostas educativas relacionadas com a temática ambiental estejam atentas para a dimensão estética da natureza e da própria ciência, para a dimensão do belo no trabalho de desvendar os mistérios do nosso mundo. Esta parece ser uma dimensão também necessária nos trabalhos relacionados com a temática ambiental. O espaço aberto nestas experiências aos “atos criadores do espírito na arte e na ciência”, sem dúvida alguma, poderá criar brechas para a superação da antítese entre a dimensão racional e a dimensão estética do mundo.

A terceira dimensão que tem sido valorizada pelo movimento ambientalista e pelos educadores interessados no tratamento de questões desta natureza está relacionada com o desenvolvimento da capacidade de participação política dos indivíduos no sentido de construção da cidadania e de uma sociedade democrática. Neste sentido, são vários os autores que consideram o envolvimento e a participação coletiva dos indivíduos, na busca de soluções para os diversos problemas ambientais com os quais deparamos, como um dos objetivos fundamentais para os trabalhos educativos relacionados com esta questão. Este nível de envolvimento é visto assim, como uma grande oportunidade para o desenvolvimento de habilidades relativas à participação política e ao processo de construção da cidadania. Uma das conseqüências práticas desta concepção é a busca de procedimentos didáticos que contribuam para o desenvolvimento de um espírito cooperativo e solidário.

Esses são os elementos considerados prioritários para o planejamento e desenvolvimento de propostas em Educação Ambiental.

### 3.5 – DIRETRIZES E OBJETIVOS GERAIS

1. Descentralizar o Estado, possibilitando, cada vez mais, a autonomia administrativa, financeira e didático-pedagógica dos sistemas de educação e das instituições escolares.
2. Consolidar, de forma democrática, o *Sistema Estadual de Educação*, a ser integrado no *Sistema Nacional de Educação*.
3. Instituir o *Fórum Estadual de Educação* enquanto instância deliberativa máxima da política educacional paulista.
4. Redefinir o *Conselho Estadual de Educação* como órgão normativo, deliberativo e de coordenação do *Sistema Estadual de Educação*, bem como rever sua composição para torná-la representativa e democrática.
5. Criar os Conselhos Sociais, com participação democrática, para acompanhamento e controle social das atividades nas Universidades e nas outras Instituições de Ensino Superior (IES), tanto públicas como privadas.

6. Instaurar processos estatuintes (definição de estatutos e regimentos) nas IES, visando sua democratização, por meio da participação da comunidade universitária e dos setores organizados da sociedade civil nos rumos dessas instituições.
7. Garantir a Educação Básica (nos seus vários níveis e modalidades) com profissionais bem formados, fortalecendo o caráter público, gratuito e a boa qualidade do ensino: a) ampliar o atendimento em Creches e Pré-escolas, como etapa-alicerce; b) consolidar o Ensino Fundamental, enquanto escolarização obrigatória *mínima*, corrigindo as distorções idade-série; c) definir a vocação social do Ensino Médio, direcionando para sua obrigatoriedade, e do Ensino Profissional (Básico e Técnico) adequado à demanda social e pessoal.
8. Garantir, progressivamente, a Educação Superior pública e gratuita a todos que a demandarem, ampliando a rede de universidades e instituições públicas, inclusive as de caráter tecnológico, democratizando o acesso e a permanência, com profissionais devidamente formados e demais condições para assegurar a qualidade social desse nível de ensino.
9. Realizar censos educacionais, de forma a identificar os não escolarizados, em todos os níveis e modalidades de educação e de ensino.
10. Erradicar o analfabetismo por meio de uma política abrangente e decisiva – e não por ações pontuais, esporádicas e de caráter compensatório –, utilizando todos os recursos do poder público, das universidades, das entidades e organizações da sociedade civil.
11. Garantir a educação pública, gratuita e de qualidade para as crianças, jovens e adultos portadores de deficiência e com necessidades educacionais especiais, aparelhando as unidades escolares, adequando-lhes os espaços, alocando-lhes profissionais suficientes e devidamente qualificados em todos os níveis e modalidades de ensino.
12. Assegurar os recursos públicos necessários à superação dos déficits educacionais em todos os níveis, bem como à manutenção e ao desenvolvimento da educação escolar em todos os níveis e modalidades de ensino.
13. Investir progressivamente em educação, recursos financeiros crescentes até atingir 10% do PIB do Estado de São Paulo, e manter este nível de investimento enquanto não forem superados os déficits educacionais históricos.
14. Avaliar o financiamento da educação por meio de fundos especiais, analisando suas conseqüências sobre a democratização e a qualidade do ensino, em todos os níveis.
15. Avaliar as conseqüências da Lei Federal nº 101/2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal) para a educação.
16. Criar Conselhos de Acompanhamento de Recursos para a Educação, com representação democrática do governo, dos trabalhadores em educação e dos usuários, com pleno acesso às informações necessárias à execução de suas funções (verificar a origem, o destino e o fluxo dos recursos empregados), com autonomia, orçamento e infraestrutura adequados e divulgação ampla de seu trabalho e conclusões.
17. Garantir a valorização dos educadores (professores, funcionários técnico-administrativos, técnico-pedagógicos e funcionários básicos e de apoio), contemplando dignamente a formação inicial e continuada, a carreira e o salário, com a perspectiva de assegurar a qualidade da educação e a realização pessoal e profissional desses trabalhadores.
18. Dimensionar quadros funcionais necessários às atividades docentes, técnico-pedagógicas, técnico-administrativas e de apoio nas unidades para garantir a qualidade de ensino, evitando o estrangulamento ou inchaço em setores ou unidades, bem como o desvio de funções.
19. Garantir a realização periódica e sistemática de concursos públicos de ingresso na carreira do magistério.
20. Garantir a realização periódica e sistemática de concursos públicos de ingresso na carreira para os funcionários técnico-administrativos e funcionários básicos ou de apoio.
21. Assegurar a ação supervisora, através da implementação de formação permanente dos profissionais voltados à função supervisora, possibilitando um acompanhamento dos sistemas de educação.
22. Garantir a gestão democrática no Sistema Estadual de Educação e nas instituições de ensino, revogando as legislações em contrário e buscando mecanismos para impedir o retrocesso da democracia.
23. Fortalecer os órgãos colegiados deliberativos nas Instituições de Ensino Superior, os Conselhos Escolares na Educação Básica e demais instâncias colegiadas infra e supra-institucionais, criando-as onde não existirem, com composição democrática e autonomia de decisão.
24. Estimular a discussão sobre o direito à tomada de decisão pelos usuários e profissionais da educação, enquanto exercício de cidadania, realizando campanhas, com materiais adequados, que incentivem a participação e o envolvimento das comunidades na gestão das unidades educacionais e garantindo condições adequadas (informações, locais, horários, materiais etc.) para o exercício da gestão democrática da educação em nível local e mais amplo.
25. Criar e instalar Conselhos Gestores nos hospitais universitários, com representação das comunidades interna e externa, de forma a garantir acesso universal gratuito e melhor qualidade dos serviços médico-hospitalares à população.
26. Garantir e incentivar as organizações estudantis na Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio) e na Educação Superior.
27. Garantir, nos níveis municipais e estaduais, nas redes públicas e privadas, a organização profissional e sindical dos trabalhadores em educação, bem como em seus locais de trabalho.

28. Assegurar a autonomia das escolas e universidades públicas na elaboração do seu projeto político-pedagógico na perspectiva da consolidação do Sistema Estadual de Educação, garantindo-lhes condições materiais e financeiras adequadas e suficientes.
29. Assegurar o respeito à igualdade de direitos de todas as pessoas, sem preconceitos de origem, etnia, raça, sexo, cor, religião, idade e quaisquer outras formas de discriminação, conforme o **Artigo 3º** da Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil.
30. Garantir a organização de currículos, articulados pelo Sistema Estadual de Educação, que contemplem o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais da pessoa humana, assegurem o desenvolvimento integral da personalidade do educando, a identidade do povo brasileiro, respeitando as diversidades regionais, étnicas, culturais, com vistas à cidadania plena.
31. Incluir nos currículos, temas específicos da história, da cultura, das manifestações artísticas, científicas, religiosas e da resistência dos descendentes de etnia negra, dos povos indígenas, e dos trabalhadores rurais e suas influências e contribuições para a sociedade e a educação.
32. Tratar como temas transversais, permeando os currículos, em todos os níveis e modalidades da educação e do ensino, como prática educativa integrada, contínua e permanente, os grandes assuntos contemporâneos, em especial a Ética, o respeito aos Direitos Humanos, a Educação Ambiental, a Educação Sexual.
33. Considerar e divulgar amplamente as experiências educacionais, em todos os níveis e modalidades de ensino, alternativas às estabelecidas oficialmente, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Rural e do Campo, na Educação Indígena, nas Medidas Sócio-educativas.
34. Articular, democraticamente, os sistemas de educação hoje existentes, de forma a construir progressivamente o Sistema Estadual de Educação, considerando as especificidades de suas unidades e as demandas educacionais da população.
35. Suspender a municipalização do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo – da forma como vem ocorrendo – e realizar uma ampla avaliação, por meio de debates democráticos com os educadores e a sociedade sobre a municipalização já ocorrida, visando a construção de um *Sistema Estadual de Educação*.
36. Articular democraticamente as esferas estadual e municipais com a federal, visando à necessária integração de seus Planos de Educação.
37. Utilizar os meios de comunicação de massa, amplamente, objetivando a participação democrática da sociedade na definição das prioridades educacionais, em âmbito local, regional e nacional.
38. Criar estratégias para o acompanhamento da implementação do Plano Nacional de Educação e do Plano Estadual de Educação pela sociedade civil, pressionando as diferentes esferas de poder (federal, estadual e municipal) para que ocorra a necessária integração entre seus Planos de Educação.
39. Instituir mecanismos democráticos de avaliação, interna e externa, no Sistema Estadual de Educação.
40. Avaliar interna e externamente as instituições educacionais, levando em conta seus recursos, organização, condições de trabalho, entre outros indicadores, em processos coordenados pelos Conselhos Superiores e Conselhos Sociais (nas instituições de Educação Superior) e pelos Conselhos Escolares (nas unidades escolares de Educação Básica).
41. Utilizar os meios e instrumentos da Educação à Distância apenas enquanto suporte técnico e tecnológico, complementar às atividades presenciais, em todos os níveis de ensino.
42. Definir os padrões mínimos de infra-estrutura para a Educação Básica e a Educação Superior, as condições físicas dos estabelecimentos públicos e privados dos sistemas estadual e municipais, observadas as realidades regionais e a compatibilidade entre atendimento e demanda.
43. Dotar as escolas públicas da rede estadual de infra-estrutura material, didático-pedagógica e tecnológica, garantindo um número compatível de profissionais em educação que possibilite empregar tal estrutura em prol de um ensino de boa qualidade, em todos os níveis.
44. Garantir recursos para reforçar a infra-estrutura física das unidades e escolas das redes estadual e municipais, ampliando, modernizando e reorganizando laboratórios, oficinas, salas especiais, ampliando e atualizando bibliotecas especializadas e capacitando os trabalhadores para sua manutenção.
45. Construir e equipar prédios escolares, respeitando os padrões mínimos de infra-estrutura, em conformidade com o que dispõe a LDB e as normas estaduais, e adequar os já existentes, assim como observar as adequações específicas às modalidades, necessidades educacionais especiais e a acessibilidade.
46. Investir na gratuidade ativa da educação em todos os níveis, com recursos adicionais aos recursos previstos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino (MDE).
47. Definir os valores do custo aluno-ano, na Educação Básica em 25% a 30%, e na Educação Superior em 60% do PIB *per capita* do Estado.
48. Avaliar as conseqüências das Reformas Tributária e Previdenciária para a educação e o ensino no Estado de São Paulo.

#### 4 - NÍVEIS E MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO: DIAGNÓSTICOS E PROPOSIÇÕES.

##### 4.1. - Educação Básica

*A educação básica compreende a educação infantil (0 a 6 anos), em creches e pré-escolas; o ensino fundamental, obrigatório a partir de 7 anos, com duração de 8 anos; e o ensino médio, com duração mínima de 3 anos. Centrada no trabalho como mediador das relações do homem com a natureza e com os outros homens, ela deverá promover o acesso ao conhecimento científico, tecnológico e artístico e, dessa forma, contribuir para a formação de cidadãos que, pelo domínio gradativo desses conhecimentos e pela reflexão crítica sobre seu uso sócio-político, atuem na perspectiva de uma sociedade democrática e inclusiva. (PNE – Proposta da Sociedade Brasileira, p. 27, 1997).*

Nessa perspectiva, a Educação Básica deve estar voltada para a formação integral do indivíduo, buscando preparar o aluno, em especial o da escola pública, para as novas exigências sociais, formando-o para a inserção consciente no mundo do trabalho e para o exercício pleno da cidadania. Assim, este PEE procura dar um tratamento global à Educação Básica com vistas ao atendimento pleno do direito à educação, ou seja, visando à inclusão escolar de todos em nosso Estado.

A organização escolar deve, pois, assegurar a articulação entre as etapas da Educação Básica, no que se refere a princípios, objetivos e formas de implementação. Compete aos profissionais da escola e à comunidade a construção do projeto político-pedagógico e aos Conselhos de Escola, democraticamente constituídos, a aprovação e o acompanhamento desse projeto, dos planos escolares e da proposta orçamentária, com base em diretrizes emanadas dos Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação. O projeto político-pedagógico das escolas deve contemplar princípios e procedimentos que promovam o aperfeiçoamento dos processos de gestão democrática, de trabalho didático-pedagógico e de avaliação nas unidades escolares.

A organização curricular na Educação Básica deve ter uma base comum nacional que contemple conteúdos mínimos fixados pelo Conselho Nacional de Educação, em articulação com os Conselhos Estadual e Municipais de Educação, com vistas a assegurar a apropriação do saber básico por todas as camadas sociais, em todo o território brasileiro.

Entretanto, não podem ser desconsideradas as especificidades de cada Estado que compõe a União. Assim, São Paulo, como Estado mais rico e mais industrializado, poderia apontar diretrizes mais avançadas, como já fez no passado. No Ensino Fundamental, além de caminhar firmemente na direção de ampliar a permanência do aprendiz no ambiente escolar, cuidando de sua qualidade, é essencial que as crianças e os adolescentes estejam preparados para esta inserção, por meio de uma bem conduzida Educação Infantil. O Ensino Médio, revitalizado, precisa encontrar sua vocação na formação do cidadão consciente e crítico, inserido no mundo de forma não subalterna, podendo inclusive constituir-se numa profissionalização terminal para quem assim o desejar. A Educação Superior, que é responsável e contribui para a formação de profissionais que sustentam o sistema, as escolas e boa parte do mercado, deve, com urgência, buscar referenciais outros que não os da relação mercadológica estreita, com ampliação das vagas públicas para evitar a atual prevalência de instituições privadas de Ensino Superior no Estado de São Paulo.

Além disso, o Estado de São Paulo pode e deve ser precursor num atendimento renovado para várias modalidades da Educação Básica. Assim, a Educação Especial deve ser considerada como *modalidade de ensino*, na educação regular, fortalecendo-se, na perspectiva da educação pública, a satisfação das necessidades próprias de suas variadas peculiaridades, ao longo de todos os níveis e modalidades da educação e do ensino. Essa compreensão parte do pressuposto de que o nível de cidadania das pessoas portadoras de deficiência e com necessidades educativas especiais poderá desenvolver-se de forma plena na medida em que se revertam as tendências privatistas das atuais práticas na Educação Especial, passando a ser uma política pública. Nas últimas décadas essa proposta ganhou consistência filosófica e científica, mas ainda não se traduziu em ações que superem práticas segregacionistas contumazes.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vai continuar exigindo atenção especial durante a vigência deste PEE, já que ainda é grande o contingente populacional que não completou os oito (8) anos do único nível de educação, público, gratuito e obrigatório. Também não pode ser desconsiderado o fato de que uma outra parcela de nossa juventude encontra-se em situação de risco social, ou mesmo cumprindo algum tipo de restrição de liberdade. O atendimento educacional inclusivo desta parcela social constitui-se num enorme desafio. Ademais, é preciso considerar as populações rurais e indígenas, tanto pela sua importância cultural específica como por sua influência na construção de um mundo mais justo e plural. Portanto, o Estado de São Paulo precisará dedicar atenção especial à Educação Rural e à Educação Indígena, desenvolvendo um atendimento educacional específico que lhes faça justiça.

Este PEE traz diagnósticos, propostas e diretrizes para a Educação Básica, também em suas diversas modalidades. Vale ressaltar que tais diagnósticos, de modo geral, não permitem uma visão otimista da situação da Educação Básica no Estado de São Paulo.

De fato, conforme exposto anteriormente, São Paulo, em relação ao seu PIB, aplica uma fração menor do que 3,5% em todos os níveis de sua educação pública, o que coloca o Estado atrás, até mesmo do Brasil. Para alcançar uma educação de boa qualidade no Estado, a sociedade advoga, à semelhança do que propõe o PNE – Proposta da Sociedade Brasileira, a aplicação progressiva até chegar a 10% do PIB do Estado, que deve ser mantido enquanto perdurem déficits educacionais históricos, para garantir o desenvolvimento do Estado e, por conseqüência, do país. Segundo esta aplicação de recursos, à Educação Básica seria destinado 7,3% do PIB estadual, o que representa bem mais do que o dobro do investimento atual.

#### 4.1.1.- Educação Infantil

A Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil, atendendo à reivindicação dos movimentos organizados da sociedade civil, estabeleceu que: *São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: (...) assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas.* (CF/1988, artigo 7º, XXV).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996, LDB) apresentou um grande avanço ao incluir a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e ao admitir que, embora a matrícula seja facultativa para as famílias, o Estado tem o dever de garanti-la a todos aqueles que assim o desejarem.

A Educação Infantil é talvez a mais importante etapa da Educação Básica, porque constrói a base para a formação de atitudes frente ao conhecimento e de habilidades necessárias para o contínuo desenvolvimento da criança. As creches e pré-escolas são espaços para explorar o mundo, fantasiar, brincar, ter acesso às fontes de informação, aos livros, à organização coletiva de tempo e espaço, convivência social, descoberta e troca de experiências. A criança de 0 a 6 anos tem o direito de educar-se sob a orientação de profissionais competentes e bem formados, que planejem e avaliem as ações pedagógicas como uma etapa importante do processo de desenvolvimento humano.

Apesar da importância da Educação Infantil, ações de ordem financeira e interpretações restritivas, tanto da CF/1988 como da LDB, resultaram na não ampliação de vagas, como também na diminuição da permanência das crianças nas instituições, sobretudo nas creches. Embora o artigo 211 da CF/1988 defina que *A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino* e que, segundo o artigo 30, inciso VI, *Compete aos Municípios: (...) manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental*, a leitura predominante tem se restringido ao disposto no Título IV da LDB, que trata da organização da educação nacional. Ali, define-se que os Estados oferecerão o Ensino Fundamental e, com prioridade, o Ensino Médio, e os Municípios, Educação Infantil e, com prioridade, o Ensino Fundamental. Ora, se a prioridade dos Estados é o Ensino Médio e a dos Municípios o Ensino Fundamental, como garantir a oferta da Educação Infantil? Em especial, considerando-se o acelerado processo de municipalização do Ensino Fundamental com vistas a garantir mais recursos do FUNDEF?

O que se tem observado é uma priorização do Ensino Fundamental por parte dos Municípios, para aumentar sua participação nos recursos do FUNDEF, inclusive adiantando a entrada de crianças de 6 anos no ensino fundamental. Nesse sentido, os Municípios têm limitado o atendimento em Creche (0 a 3 anos) e Pré-escola (4 a 6 anos).

O FUNDEF desregulamentou responsabilidades, atribuição de verbas, formação de professores, construção de unidades escolares, aquisição de equipamentos e materiais, pois os Municípios, tendo que assumir 15% do custo do Ensino Fundamental, tiveram que limitar drasticamente os seus recursos para a Educação Infantil, sua principal responsabilidade educacional, segundo a LDB e a CF/1988.

A **Tabela 27** discrimina o atendimento na Educação Infantil por segmento e rede de ensino.

<b>Tabela 27 – Matrículas na Educação Infantil por Segmento, segundo as Rede de Ensino (Estado de São Paulo – 2002)</b>			
	<b>Segmento</b>		
<b>Rede de Ensino</b>	<b>Creche</b>	<b>Pré-escola</b>	<b>Total</b>
Estadual <sup>(1)</sup>	399	103	502
Municipal	156.579	1.039.902	1.196.481
Federal	122	194	316
Particular	141.520	236.235	377.655
<b>Total</b>	<b>298.520</b>	<b>1.276.434</b>	<b>1.574.954</b>

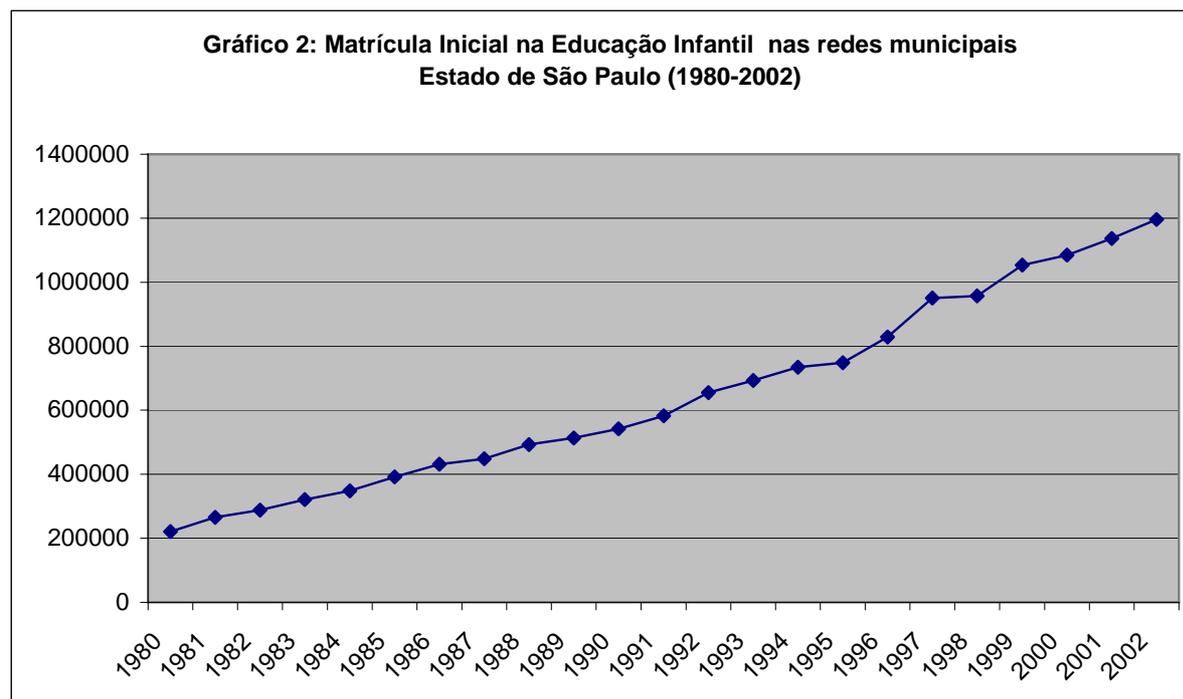
Nota (1): atendimento exclusivo aos filhos de funcionários.

Fonte: SEE/SP. CIE. – Censo Escolar 2002 – Estado de São Paulo.

Nota-se que o atendimento na Educação Infantil é absolutamente marginal nos setores estadual e federal, contemplando basicamente os filhos dos funcionários. A tabela mostra a realidade chocante da desobrigação dos setores públicos com este nível da educação. Em termos de atendimento, a situação mais crítica no Estado de São Paulo refere-se à creche. Em 2002, de um total de pouco mais de 2.700.000 crianças de 0 a 3 anos de idade, apenas uma fração pouco superior a 10%, ou seja, 298.520 crianças, foi atendida em creches, sendo que, destas, não mais do que 53% em instituições públicas.

Algumas observações importantes a respeito do atendimento da Educação Infantil pelas redes municipais no Estado de São Paulo podem ser percebidas com as análises dos gráficos abaixo. Para realizar tais análises optamos por tomar um período maior do

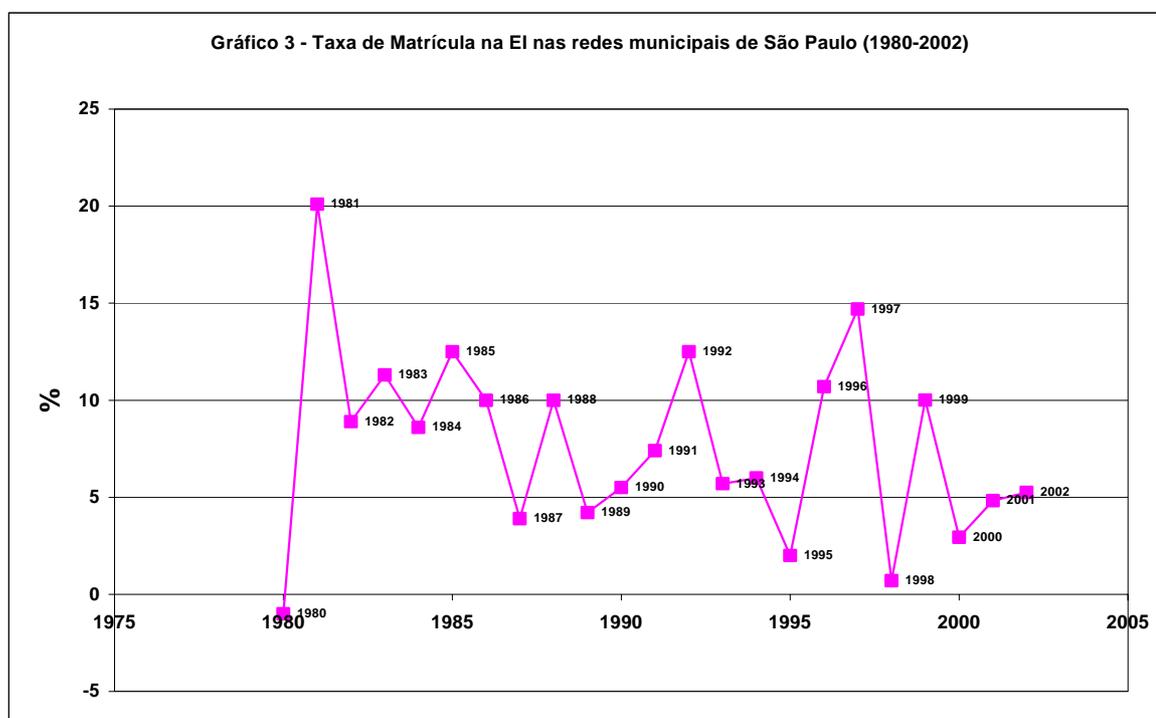
que o até aqui utilizado. No **Gráfico 2**, abaixo, percebe-se uma tendência sempre crescente do número de matrículas na Educação Infantil. De cerca de 200.000 matrículas realizadas em Creches e Pré-escolas nos vários municípios paulistas em 1980 passa-se a quase 1.200.000 em 2002.



Fonte: Relatório de Pesquisa “Acompanhamento da implantação do FUNDEF no Estado de São Paulo (1996-2000)”. FEUSP-CEPPE-2003.

Pode-se perceber, também, que a curva sofre uma inflexão crescente maior entre os anos de 1995 a 1997 para, em seguida, praticamente estabilizar-se entre 1997 e 1998, voltando a subir mais significativamente entre 1999 e 2002. Uma explicação para o refreamento das matrículas na Educação Infantil no Estado de São Paulo entre os anos de 1997 e 1998 pode ter sido a “expectativa” e a própria implementação do FUNDEF no Estado, que ocasionaram intenso processo de municipalização do Ensino Fundamental, parecendo fazer com que os municípios ficassem temerosos de investir na Educação Infantil nestes anos. As matrículas na Educação Infantil voltam a crescer a partir de 1999, mas em ritmo menor, ou porque foram mais bem percebidos e assimilados os efeitos do FUNDEF pelos municípios em São Paulo ou por conta da pressão da população local pelo atendimento neste nível de ensino.

Um outro fenômeno interessante pode ser percebido para a Educação Infantil no Estado de São Paulo, ao se tomar a taxa de crescimento das matrículas durante um longo período para análise. O **Gráfico 3**, abaixo, destaca essas taxas para a Educação Infantil entre os anos de 1980 e 2002. Excluindo o ano de 1981, há uma certa coincidência entre os anos com as maiores taxas de crescimento com os anos das eleições municipais ou o primeiro ano subsequente. É importante lembrar que os anos eleitorais são os últimos anos de mandato das administrações municipais. As eleições municipais gerais ocorreram em 1985, 1988, 1992, 1996 e 2000.



Fonte: Relatório de Pesquisa “Acompanhamento da implantação do FUNDEF no Estado de São Paulo (1996-2000)”. FEUSP-CEPPE-2003.

Finalmente, ressalte-se que a Educação Infantil no Estado de São Paulo tem um atendimento muito aquém do que representaria o verdadeiro cumprimento do dever constitucional em garantir a oferta de vagas neste nível de ensino. Cabe salientar ainda que o direito à escola é um direito da criança, mas este muitas vezes é interpretado como sendo um “benefício” para as mães trabalhadoras.

As Tabelas 28 e 29, a seguir, permitem avaliar a enorme defasagem entre o atendimento neste nível de educação e as correspondentes coortes etárias.

Educação Infantil	1996	1997	1998	1999	2000
<b>Matrículas Totais</b>	974.005	1.211.035	1.230.054	1.562.146	1.532.340
<b>Matrículas Rede Pública</b>	829.522	950.744	957.656	1.054.398	1.085.120

Fonte: Relatório de Pesquisa “Acompanhamento da implantação do FUNDEF no Estado de São Paulo (1996-2000)”. FEUSP-CEPPE-2003.

Analisando a informação contida na tabela, evidencia-se uma crescente privatização do atendimento na faixa pré-escolar.

A partir dos dados da tabela seguinte, é possível discriminar a demanda potencial por idade, para essa etapa da Educação Básica.

<b>Tabela 29: População em idade de atendimento pela Educação Infantil</b>					
<b>Estado de São Paulo – 1996 - 2000</b>					
<b>IDADE</b>	<b>1996</b>	<b>1997</b>	<b>1998</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>
<b>menos de 1</b>	590.984	599.563	608.266	617.096	626.054
<b>1 ano</b>	583.097	595.360	607.623	619.885	632.148
<b>2 anos</b>	590.027	603.295	616.564	629.832	643.100
<b>3 anos</b>	598.920	610.403	621.885	633.368	644.850
<b>4 anos</b>	588.683	603.015	617.348	631.680	646.012
<b>5 anos</b>	603.091	617.042	630.992	644.943	658.893
<b>6 anos</b>	627.014	629.326	631.637	633.949	636.260
<b>Total 0 a 6</b>	<b>4.181.816</b>	<b>4.258.003</b>	<b>4.334.314</b>	<b>4.410.751</b>	<b>4.487.317</b>

Fonte: Relatório de Pesquisa “Acompanhamento da implantação do FUNDEF no Estado de São Paulo (1996-2000)”. FEUSP-CEPPE-2003.

Ao serem comparadas as duas tabelas anteriores, percebe-se o imenso déficit de vagas na Educação Infantil. Considerando-se a população de 0 a 6 anos e todas as redes, as taxas de matrículas líquidas correspondem a 23,3% em 1996; 28,4% em 1997; 28,4% em 1998; 35,4% em 1999 e 34,1% em 2000. Quando se leva em conta somente o atendimento pelas redes públicas (basicamente a municipal) o resultado é ainda mais dramático: 19,8% em 1996; 22,3% em 1997; 22,1% em 1998; 23,9% em 1999 e 24,2% em 2000.

Outra informação relevante diz respeito ao tempo diário de atendimento. Os dados da **Tabela 30**, abaixo, informam sobre o atendimento público na Educação Infantil, comparando as médias do Estado de São Paulo e do Brasil, entre os anos de 1999 e 2002.

<b>Tabela 30 - Educação Infantil - Média de hora-aula diária – Comparação 1999/2002</b>								
<b>Brasil</b>								
	<i>Dependência Administrativa</i>							
	<i>Municipal</i>		<i>Estadual</i>		<i>Federal</i>		<i>Pública</i>	
	<i>1999</i>	<i>2002</i>	<i>1999</i>	<i>2002</i>	<i>1999</i>	<i>2002</i>	<i>1999</i>	<i>2002</i>
<b>Creche</b>	8,2	7,9	8,1	8,3	8,0	8,3	8,2	7,9
<b>Pré-escola</b>	4,4	4,4	4,3	4,4	5,8	6,0	4,4	4,4
<b>São Paulo</b>								
	<i>Municipal</i>		<i>Estadual</i>		<i>Federal</i>		<i>Pública</i>	
	<i>1999</i>	<i>2002</i>	<i>1999</i>	<i>2002</i>	<i>1999</i>	<i>2002</i>	<i>1999</i>	<i>2002</i>
	<b>Creche</b>	10,1	8,9	11,1	10,5	13,5	13,3	10,1
<b>Pré-escola</b>	4,2	4,3	8,7	7,6	13,5	13,3	4,2	4,3

Fonte: MEC/INEP, 2002.

Desconsiderando os dados para as redes estadual e federal nas Creches, que correspondem a um número muito reduzido de crianças, nota-se que houve uma considerável diminuição das horas de atendimento médias nos municípios, o que se reflete diretamente na correspondente média geral das instituições públicas. Esta diminuição é muito mais acentuada em São Paulo do que no país. Por outro lado, as horas de atendimento na Pré-Escola, já baixas, continuaram estáveis e são menores no estado do que na média nacional. Seria de esperar que isto não ocorresse no Estado, considerado o mais rico da nação, para esta etapa reconhecidamente importante da escolarização.

Mais um fator determinante da qualidade do ensino é o tamanho da turma atribuída a cada professor. Neste caso, a **Tabela 31**, abaixo, mostra que a situação, em particular nas Creches, está muito desfavorável frente a padrões geralmente recomendados.

Tabela 31 - Educação Infantil - Média de alunos/turma – Comparação 1999/2002								
Brasil								
	Dependência Administrativa							
	Municipal		Estadual		Federal		Pública	
	1999	2002	1999	2002	1999	2002	1999	2002
<b>Creche</b>	22,2	21,1	23,3	21,6	15,6	10,4	22,2	21,1
<b>Pré-escola</b>	25,2	24,2	24,6	23,3	22,6	18,4	25,1	24,2
São Paulo								
	Municipal		Estadual		Federal		Pública	
	1999	2002	1999	2002	1999	2002	1999	2002
	1999	2002	1999	2002	1999	2002	1999	2002
<b>Creche</b>	19,4	18,1	8,9	12,9	25,0	15,3	19,3	18,1
<b>Pré-escola</b>	27,9	26,9	11,6	14,7	25,0	32,3	27,9	26,9

Fonte: MEC/INEP, 2002.

Nota-se, também neste indicador, que a média da rede pública do Estado para a Pré-Escola, novamente determinada principalmente pelo atendimento nas redes municipais, é mais desfavorável do que a do país. Claramente, classes de 20 alunos, ou mais, são praticamente inviáveis em Creches, se não houver mais de um responsável por turma. Potencialmente, os dados apresentam inconsistências para esse nível, apontadas também pelas médias, muito elevadas, para as razões matrículas/docente do ano 2001 (dados MEC/INEP), que corresponderam em São Paulo a 28,7 e no Brasil a 17,4 para as Creches e 22,4 (São Paulo) e 19,4 (Brasil) para as Pré-Escolas, na média ponderada sobre todas as redes.

Tendo em conta a importância desta etapa da educação no desenvolvimento infantil, outra questão preocupante diz respeito à formação mínima exigida para os trabalhadores em Educação Infantil nas Creches públicas e particulares, sendo, em especial nestas últimas muito elevado o número de profissionais sem a devida habilitação.

Por tudo isto, este PEE pronuncia-se pela necessidade de reverter esse quadro de carência e abandono da Educação Infantil no Estado de São Paulo.

#### Diretrizes/Objetivos para Educação Infantil

1. Estabelecer políticas para assegurar a progressiva universalização da Educação Infantil pública.
2. Realizar censo educacional e estabelecer uma estratégia de levantamento de dados sobre a Educação Infantil (0 a 6 anos) para caracterizar, por Município, a demanda reprimida e a necessidade de vagas.
3. Construir, uma concepção humanística de infância e desenvolvimento da criança, que fundamente o currículo e o projeto político-pedagógico desse nível de ensino, com base na contribuição dos trabalhadores em Educação Infantil e nos conhecimentos acumulados na área.
4. Elaborar o projeto político-pedagógico, de acordo com essa concepção humanística de infância e de desenvolvimento da criança, considerando também as diretrizes curriculares nacional e estadual para a Educação Infantil.
5. Adequar o número de alunos por turma às necessidades do trabalho pedagógico em Creches e Pré-Escolas.
6. Assegurar, permanentemente, a formação inicial e continuada dos trabalhadores em Educação Infantil, privilegiando o trabalho pedagógico como foco da formação.
7. Estabelecer, no Sistema Estadual de Educação, uma política específica de financiamento da Educação Infantil em colaboração com os governos federal e municipais.
8. Instituir o salário-creche em nível estadual, enquanto contribuição patronal, à semelhança do salário-educação.
9. Prever um montante específico para a Educação Infantil, dentre os recursos orçamentários propostos para a Educação Básica, para assegurar a boa qualidade desse nível educacional.
10. Assegurar programas suplementares de material didático-escolar e de transporte na Educação Infantil.
11. Assegurar programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social, não contabilizados nas despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE).

12. Ampliar a rede física pública, em colaboração com os Municípios, providenciando a infra-estrutura e os equipamentos necessários para acesso e permanência de crianças nas creches e pré-escolas, inclusive para atender os portadores de deficiência e pessoas com necessidades educativas especiais.

### Metas para a Educação Infantil

1. Aplicar, progressivamente, maiores recursos financeiros até atingir 1.9 % do PIB estadual, no final da década que se inicia com a vigência deste Plano.
2. Incluir as creches públicas no sistema nacional de estatísticas educacionais dentro do prazo de **dois (2) anos** e estender o sistema, progressivamente, para incluir também as do setor privado, em até **três (3) anos**.
3. Garantir, progressivamente, o atendimento da Educação Infantil: 50% da faixa etária de 0 a 3 anos de idade (Creche) e 100% da faixa etária de 4 a 6 anos (Pré-Escola), em **dez (10) anos**.
4. Assegurar, **a partir da aprovação** deste Plano, que as crianças portadoras de deficiência e com necessidades educativas especiais sejam atendidas na rede regular de Creches e Pré-Escolas, garantido as necessidades e o direito de atendimento especializado.
5. Ampliar, progressivamente, a extensão do tempo de permanência da criança nas instituições, de forma a permitir a Educação Infantil em tempo integral.
6. Auditar, no prazo de **um (1) ano**, a contar da vigência deste PEE, com o objetivo de diagnosticar os problemas referentes a autorização para funcionamento das instituições de Educação Infantil e determinar o prazo de **dois (2) anos** para implementar os ajustes necessários para sua legalização.
7. Determinar a adequação de todas as instituições de Educação Infantil aos padrões mínimos definidos por lei, no prazo de **três (3) anos**.
8. Fechar as Instituições de Educação Infantil que não se adequarem, no prazo de **três (3) anos**, aos padrões mínimos definidos por lei.
9. Implantar, num prazo de **cinco (5) anos**, uma política de expansão que assegure, na rede pública, a universalização do atendimento à demanda da Pré-Escola e o crescimento da oferta de vagas em Creches, acompanhando o crescimento populacional e suprimindo, gradativamente, o déficit acumulado, incluindo-se os alunos portadores de deficiência e com necessidades educativas especiais.
10. Adequar, no prazo de **um (1) ano**, o projeto político-pedagógico considerando as diretrizes nacional e estadual, e outros instrumentos legais de proteção à infância, com o objetivo de assegurar o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social das crianças.
11. Garantir o cumprimento do disposto na LDB quanto ao prazo de **dez (10) anos**, previsto para a formação superior de professores em nível superior, através de mecanismos que possibilitem a frequência aos cursos.
12. Estabelecer, em **dois (2) anos**, em parceria com a União, programas de formação e orientação para o pessoal auxiliar das creches em todos os Municípios.
13. Exigir, em **quatro (4) anos**, escolaridade mínima de Ensino Fundamental para o pessoal auxiliar das creches, estabelecendo programas de formação em serviço para os que não possuam essa qualificação.
14. Estabelecer por lei, no prazo de **seis (6) meses**, o módulo funcional de pessoal habilitado e determinar sua implementação em **três (3) anos**, garantindo a realização periódica e sistemática de concursos públicos de ingresso os docentes e funcionários técnico-administrativos.
15. Redefinir, no prazo de **um (1) ano**, padrões mínimos de infra-estrutura para as Pré-Escolas e Creches - para atender todas as crianças, inclusive as portadoras de deficiência e com necessidades educativas especiais - compatíveis com as realidades regionais, incluindo condições adequadas de espaço, iluminação, ventilação e insolação, instalações sanitárias e condições mínimas de higiene em todos os edifícios escolares; instalações devidas para o serviço da merenda escolar; espaço para esporte e recreação; mobiliário, equipamento, materiais didático-pedagógicos, incluindo livros, brinquedos e outros materiais de apoio às atividades escolares.
16. Estabelecer programas progressivos de fornecimento de materiais didático-pedagógicos adequados, transporte e alimentação a todas as suas Creches e Pré-Escolas, em todos os Municípios do Estado de São Paulo.

#### 4.1.2 - Ensino Fundamental

Os últimos governos nacionais e estaduais têm analisado a área educacional, priorizando os aspectos quantitativos e utilizando-se, cada vez mais, de dados estatísticos tentando demonstrar a melhoria da Escola Pública, tanto em nível

nacional como no Estado de São Paulo. Essa tendência tem contaminado todos os setores sociais, em especial os meios de comunicação.

De fato, do ponto de vista meramente quantitativo, é inegável que houve uma evolução nos níveis de atendimento no Ensino Fundamental à população de 7 a 14 anos, particularmente no Estado de São Paulo, que hoje está próximo de 98% de atendimento dessa faixa etária. Entretanto,

*Para uma população estimada de 35,5 milhões de paulistas, 22,5% do total de brasileiros, o Estado de São Paulo tinha 1.140.435 crianças entre 5 e 6 anos de idade, e 5.246.787 crianças e jovens entre 7 e 14 anos. Comparativamente ao número de matrículas no Ensino Fundamental, de 6.394.838 (incluindo a rede particular), percebe-se que este registro apresenta taxa de 126,1% de escolarização bruta. Portanto, há um grande contingente de crianças e jovens com idade superior a 14 anos ainda cursando o Ensino Fundamental.<sup>21</sup>*

É necessário, portanto, analisar com cuidado os dados apresentados, pois eles muitas vezes mascaram outros aspectos da realidade educacional, que têm a ver com a qualidade do ensino e com os projetos que orientam as opções feitas pelo governo estadual.

A série histórica das matrículas iniciais no Ensino Fundamental no Estado mostra que, se houve crescimento global destas entre 1990 e 1996, correspondente a 12%, as mesmas estabilizaram-se, nos últimos anos, num patamar próximo a 3,5 milhões. A partir de 1996 houve um decréscimo no número de matrículas iniciais na rede estadual e um aumento dessas matrículas nas redes municipais, resultado do processo de municipalização, sobretudo das séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim, se em 1990, os municípios atendiam apenas 12% dessas matrículas totais no Estado, esta proporção elevou-se para 52% em 2002. Apesar disso, o atendimento do Ensino Fundamental no Estado ainda é feito predominantemente pela rede estadual.

Os efeitos da municipalização sobre as matrículas no Ensino Fundamental podem ser percebidos também na Tabela 32, a seguir, que contém a série histórica de matrículas nas primeiras e últimas quatro séries do Ensino Fundamental da rede estadual. Note-se que o número de matrículas na rede estadual, nestas primeiras quatro séries, reduz-se em 1.398.558 a partir de 1996, enquanto ocorre até mesmo um ligeiro crescimento nas matrículas de 5ª a 8ª séries até 1999, ocorrendo depois uma queda de 433.529 matrículas nesse segmento até 2002. Essa diferença pode ser creditada a diversos fatores, entre eles o fato de que muitos municípios passaram a assumir também escolas estaduais de 5ª a 8ª séries. São, entretanto, suposições, que precisam ser melhor investigadas para que se possa ter um quadro mais preciso da situação educacional no Estado de São Paulo.

Ano	Matrícula Inicial		
	1ª a 4ª séries	5ª a 8ª séries	Total
1990	2.892.427	1.819.132	4.711.559
1991	2.929.387	1.988.348	4.917.735
1992	2.939.215	2.187.355	5.128.570
1993	2.896.324	2.351.790	5.248.114
1994	2.821.357	2.458.932	5.280.220
1995	2.778.180	2.484.932	5.263.112
1996	2.627.948	2.450.591	5.078.539
1997	2.180.098	2.454.462	4.634.560
1998	1.946.850	2.489.557	4.436.407
1999	1.570.059	2.482.913	4.052.972
2000	1.430.059	2.434.523	3.865.320
2001	1.330.036	2.220.757	3.550.793
2002	1.229.390	2.056.028	3.285.418

Fonte: SEE. Centro de Informações Educacionais – CIE. / Elaboração: Subseção DIEESE – APEOESP / CEPES – APEOESP

É notória a insuficiência de dados estatísticos em relação a diversos e importantes aspectos da Educação nacional, isto vale também para o Estado de São Paulo. Por exemplo, não se dispõe de dados confiáveis sobre o número de crianças com sete (7) anos incompletos, alijadas do processo educacional.

*A existência de crianças fora da escola e as taxas de analfabetismo estão estreitamente associadas. Trata-se, em ambos os casos, de problemas localizados, concentrando-se em bolsões de pobreza existentes principalmente nas periferias dos grandes centros urbanos e nas áreas rurais. Na maioria das situações, aponta com correção a proposta de PNE do CONED que o fato de ainda haver crianças fora da escola não tem como causa determinante o déficit de vagas, está relacionado à precariedade do ensino e às condições de exclusão e marginalidade social em que vivem segmentos da população brasileira. Não basta, portanto, abrir vagas. Programas paralelos de assistência a famílias são fundamentais para o acesso à escola e a permanência nela, da população muito pobre, que depende, para a sua subsistência, do trabalho infantil. Importa lembrar, são milhões de brasileiros excluídos.<sup>22</sup>*

<sup>21</sup> Subsídios para a elaboração de um Plano Decenal de Educação do Estado de São Paulo – Grupo temático de Educação do Fórum São Paulo Século XXI – ALESP, 2000.

<sup>22</sup> Subsídios para a elaboração de um Plano Decenal de Educação do Estado de São Paulo – Grupo temático de Educação do Fórum São Paulo Século XXI – ALESP, 2000.

A seguir, a **Tabela 33**, que trata da série histórica de reprovação no Ensino Fundamental no Estado de São Paulo, mostra uma reversão repentina da tendência histórica resultante da implantação do programa Progressão Continuada no Estado.

<b>Tabela 33 - Ensino Fundamental – Rede Estadual - Taxas de Reprovação (em %) Estado de São Paulo – 1990/2001</b>								
Ano	Ciclos							
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série
1990	-	26,6	25,7	11,3	23,5	18,5	14,0	8,4
1991	-	26,6	13,4	9,4	19,7	14,0	10,0	5,1
1992	-	26,1	13,7	9,6	19,6	14,8	10,4	5,1
1993	-	25,7	12,4	8,4	15,9	11,5	8,1	3,7
1994	-	27,7	14,0	9,6	19,6	16,2	11,3	5,8
1995	-	24,1	11,6	7,5	16,6	12,3	8,9	4,8
1996	-	20,0	7,9	4,2	13,2	9,8	6,8	4,0
1997	0,4	9,4	2,8	1,4	5,9	4,4	3,6	2,5
1998	1,0	1,7	1,0	1,7	3,3	3,1	2,9	2,5
1999	1,1	1,2	1,4	5,0	4,3	4,2	4,2	4,0
2000	1,1	1,1	1,1	6,5	5,1	5,2	5,3	5,9
2001	1,1	1,1	1,0	10,0	5,3	5,0	5,3	8,6

Fonte: SEE. Centro de Informações Educacionais – CIE.

Elaboração: Subseção DIEESE-APEOESP / CEPES-APEOESP.

Surpreende verificar a redução impressionante nas taxas de reprovação entre 1996 e 1998, sem que tivesse havido um investimento massivo de recursos, a contratação de docentes adicionais em número expressivo ou um aumento grande das horas de contato aluno/professor. Há fortes indícios de que esta tenha ocorrido com prejuízo à formação dos alunos, ou seja, é inverossímil supor que tenha sido mantida a mesma qualidade do ensino.

A **Tabela 33** (assim como a **Tabela 34**, a seguir) mostra também uma taxa crescente de reprovação nas séries mais avançadas e nas séries finais dos dois ciclos. Note-se que na rede particular essa taxa permanece estável (em patamares mais baixos) em todas as séries. É interessante notar ainda que, nas redes municipais, há patamares de reprovação mais altos já nas séries iniciais. Tanto a rede particular quanto as redes municipais (com raras exceções) não adotam a aprovação automática e, portanto, as dificuldades de aprendizado dos alunos – em patamares evidentemente diferenciados – aparecem já nas primeiras séries do Ensino Fundamental, através da avaliação adotada.

<b>Tabela 34- Ensino Fundamental - Taxas de reprovação (em %), por série segundo rede de ensino (Estado de São Paulo – 2001)</b>									
Rede de Ensino	Ciclos								Total
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série	
<b>Estadual</b>	1,1	1,1	1,0	10,0	5,3	5,0	5,3	8,6	<b>5,1</b>
<b>Municipal</b>	5,2	7,0	3,2	9,6	6,8	6,6	5,8	8,6	<b>6,4</b>
<b>Federal</b>	0,0	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	<b>0,5</b>
<b>Particular</b>	1,5	2,0	0,9	1,5	2,5	3,3	2,8	2,3	<b>2,1</b>
<b>Total</b>	<b>3,0</b>	<b>3,8</b>	<b>1,9</b>	<b>8,8</b>	<b>5,2</b>	<b>5,0</b>	<b>5,0</b>	<b>7,8</b>	<b>5,1</b>

Fonte: SEE. Centro de Informações Educacionais – CIE.

Elaboração: Subseção DIEESE-APEOESP / CEPES-APEOESP.

Um projeto de progressão continuada conseqüente deve considerar um conjunto de fatores estruturais, pedagógicos, de formação e valorização dos trabalhadores em educação, que hoje não se observa na rede estadual de ensino. A despeito das crescentes denúncias de pais, professores, alunos e da mídia sobre os efeitos negativos do processo de aprovação automática sobre a qualidade de ensino, a Secretaria Estadual de Educação mostra-se impermeável. A aprovação automática, que vem ocorrendo, implica em resultados meramente quantitativos e seus reflexos negativos já podem ser notados nas últimas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, comprometendo a formação adequada dos estudantes, o que possivelmente não ocorreria se estivesse sendo implementada uma progressão continuada na acepção correta do termo.

Também a taxa de abandono dos estudos ainda é bastante elevada nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental, conforme mostra a Tabela 35. Essa taxa tem sido reduzida nas quatro primeiras séries em virtude da

aprovação automática, que embora não estimule, necessariamente, a presença constante do aluno na escola, o promove e o mantém matriculado. Tal situação tem ocasionado reflexos negativos no ciclo final do Ensino Fundamental.

Ano	Ciclos							
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série
1990	9,6	7,9	6,5	6,0	18,7	16,2	14,8	11,4
1991	8,5	7,0	5,9	5,5	17,8	15,7	14,8	11,7
1992	8,7	7,5	5,9	5,5	16,4	14,4	13,2	10,3
1993	8,5	7,0	6,0	5,5	14,3	13,9	12,7	9,9
1994	7,5	6,2	5,0	4,8	14,7	12,6	11,3	9,2
1995	6,9	5,8	4,8	4,8	11,3	13,5	12,6	10,3
1996	4,7	4,1	3,3	4,3	7,1	10,5	9,6	7,9
1997	2,8	2,4	1,8	1,6	6,2	6,3	6,0	4,7
1998	2,4	2,3	1,5	1,6	5,9	6,1	6,0	5,4
1999	2,1	1,5	1,5	1,7	5,7	5,9	6,2	6,0
2000	3,2	1,4	1,4	1,9	5,7	5,9	6,5	7,0
2001	2,1	0,9	0,9	1,2	3,8	3,7	4,2	5,1

Fonte: SEE. Centro de Informações Educacionais – CIE.

Elaboração: Subseção DIEESE-APEOESP / CEPES-APEOESP.

Os dados da **Tabela 36** permitem comparar os índices de abandono no Ensino Fundamental nas diferentes redes. Note-se que esses índices aumentam nas séries finais deste nível de ensino, possivelmente revelando a necessidade de o aluno trabalhar e, ao mesmo tempo, o aumento de dificuldade no aprendizado em função da maior complexidade dos conteúdos trabalhados e qualidade da formação nas séries iniciais em decorrência da aprovação automática. Destaque-se, ainda, que as taxas de abandono são consideravelmente mais altas na rede estadual.

Rede de Ensino	Ciclos								Total
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série	
Estadual	2,1	0,9	0,9	1,2	3,8	3,7	4,2	5,1	3,1
Municipal	2,0	0,8	0,9	1,0	2,4	2,9	3,2	3,7	1,7
Federal	0,0	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Particular	0,3	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
Total	1,8	0,8	0,8	1,0	3,0	3,1	3,6	4,3	2,3

Fonte: SEE. Centro de Informações Educacionais – CIE.

Elaboração: Subseção DIEESE-APEOESP / CEPES-APEOESP.

O Ensino Fundamental, definido como etapa obrigatória de escolarização no país, para minorar os efeitos da exclusão a que muitos já sofreram na etapa anterior, exige que as crianças e jovens tenham a oportunidade de maior permanência diária na instituição escolar. Ao contrário, não é isto que os levantamentos mostram, conforme se pode observar pelos dados da **Tabela 37**, abaixo.

Brasil									
Fase	Dependência Administrativa								
	Municipal		Estadual		Federal		Pública		
	1999	2002	1999	2002	1999	2002	1999	2002	
1ª a 4ª séries	4,2	4,2	4,4	4,5	4,6	4,7	4,2	4,3	
5ª a 8ª séries	4,2	4,2	4,4	4,5	5,4	5,3	4,3	4,4	

São Paulo								
	Municipal		Estadual		Federal		Pública	
	1999	2002	1999	2002	1999	2002	1999	2002
<b>1ª a 4ª séries</b>	4,6	4,6	4,9	4,9	4,2	4,2	4,8	4,8
<b>5ª a 8ª séries</b>	4,3	4,5	4,8	4,9	0	0	4,7	4,8

Fonte: SEE. Centro de Informações Educacionais – CIE.

Elaboração: Subseção DIEESE-APEOESP / CEPES-APEOESP.

Embora os valores para São Paulo sejam mais elevados do que os do Brasil e tenham tido um ligeiro acréscimo a partir de 1999, eles estão longe do que a rede privada costuma oferecer e muito longe daquilo que seria necessário para que este nível de educação possa cumprir o que dele se espera.

Do ponto de vista da capacitação e valorização dos professores do Ensino Fundamental, também encontramos uma série de deficiências na rede estadual de ensino. A primeira delas diz respeito à existência, ainda, de uma maioria de professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT) ou Ocupantes de Função Atividade (OFA) nas escolas de 1ª a 4ª séries, sem que a SEE promova concursos públicos para efetivar este contingente. Também em relação à formação profissional, a despeito de contínuas reivindicações dos professores, a SEE não vem assegurando a estes educadores as condições necessárias para que cursem o Ensino Superior regular, conforme a previsão da LDB. Muitos destes professores, inclusive, tornam-se vítimas de Instituições de Ensino Superior de qualidade duvidosa, e não têm seus certificados de conclusão validados pelos órgãos competentes.

A **Tabela 38**, abaixo, mostra o tamanho das turmas, no Brasil e no Estado.

Tabela 38 - Ensino Fundamental - Média de alunos/turma – Comparação 1999/2002.								
Brasil								
Fase	Dependência Administrativa							
	Municipal		Estadual		Federal		Pública	
	1999	2002	1999	2002	1999	2002	1999	2002
<b>1ª a 4ª séries</b>	28,6	27,5	30,2	28,8	28,1	26,9	29,2	27,9
<b>5ª a 8ª séries</b>	33,2	32,1	36,0	34,1	32,9	32,3	35,2	33,4
São Paulo								
	Municipal		Estadual		Federal		Pública	
	1999	2002	1999	2002	1999	2002	1999	2002
	<b>1ª a 4ª séries</b>	33,0	31,4	34,1	32,7	23,0	24,3	33,7
<b>5ª a 8ª séries</b>	36,6	34,5	38,0	35,6	0	0	37,8	35,4

Fonte: MEC/INEP, 2002.

Nota-se que, ao contrário de possíveis expectativas, as salas de aula têm mais alunos no Estado de São Paulo do que no Brasil. Tal fato não favorece o desenvolvimento do ensino, em particular nesta etapa da vida das crianças. Verifica-se, também nesse caso, que para ambas as etapas do Ensino Fundamental, tanto em São Paulo, quanto no Brasil, as turmas são maiores na(s) rede(s) estadual(ais) do que nas municipais ou na federal. Para o planejamento, são importantes as informações adicionais, por exemplo, sobre a relação matrículas/docente, que devem ser necessariamente mais baixas do que as atuais. Em 2001, a relação matrículas/docente para a etapa de 1ª a 4ª séries foi de 27,4 em São Paulo e 24,4 no Brasil e para a etapa de 5ª a 8ª séries foi de 20,6 e 20,2, respectivamente, segundo dados do MEC/INEP.

Em decorrência até das condições de ocorrência do ensino, sua qualidade tem deixado a desejar. As **Tabelas 39** e **40**, a seguir, permitem comparar o desempenho de alunos paulistas, ao fim de cada uma das etapas do Ensino Fundamental, com os de alunos da Região Sudeste e do Brasil.

Tabela 39 – Percentual de Alunos por Estágio de Proficiência - Língua Portuguesa					
4ª série do Ensino Fundamental Regular - 2001					
Unidade Geográfica	Estágio				
	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado	Avançado
Brasil	22,2	36,8	46,2	4,4	0,4
Região Sudeste	15,8	30,8	45,2	7,4	0,8
São Paulo	15,4	28,8	46,8	8,1	0,8
8ª série do Ensino Fundamental Regular - 2001					
Brasil	4,9	20,1	64,8	10,2	0,1

Tabela 40 – Percentual de Alunos por Estágio de Proficiência - Matemática					
4ª série do Ensino Fundamental Regular - 2001					
Unidade Geográfica	Estágio				
	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado	Avançado
Brasil	12,5	39,8	40,9	6,8	0,01
Região Sudeste	8,8	30,3	49,7	11,1	0,03
São Paulo	9,3	28,5	50,4	11,8	0,01
8ª série do Ensino Fundamental Regular - 2001					
Brasil	6,7	51,7	38,9	2,7	0,1
Região Sudeste	5,8	48,1	42,1	3,9	0,2
São Paulo	6,8	49,0	40,1	3,9	0,2
Região Sudeste	4,6	18,2	64,0	13,1	0,1
São Paulo	6,2	20,8	59,4	13,6	0,0

Fonte: MEC/DAEB.

Fonte: MEC/DAEB

Verifica-se, tanto na proficiência em Língua Portuguesa como, sobretudo, em Matemática, que os alunos paulistas não apresentam desempenho muito favorável, nem em relação à Região Sudeste, nem em relação ao país, o que é preocupante. Quase metade dos estudantes do Ensino Fundamental, avaliados por amostragem ao fim da 4ª e da 8ª séries, foi classificada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) nos níveis abaixo ou no nível 2 da escala, ou seja, no estágio crítico ou muito crítico. As frações de alunos que, nestas avaliações, puderam ser considerados no estágio avançado foi sempre inferior a 1%.

Com base na breve análise aqui apresentada, depreende-se que alguns dos maiores problemas enfrentados pelo Ensino Fundamental no Estado estão relacionados à:

- ausência de dados conclusivos e confiáveis sobre o número de crianças com sete (7) anos incompletos, ainda não atendidas pelo sistema educacional;
- ausência de políticas eficazes e corretas de combate à evasão e a repetência nas escolas estaduais e de uma real valorização da qualidade do ensino;
- implantação, pela SEE, de uma política de progressão continuada que, dadas as condições concretas de aplicação na rede estadual, vem resultando em aprovação automática dos alunos, cujos efeitos deletérios sobre a qualidade do ensino começam a aparecer nos índices mais recentes de evasão e repetência a partir da 5ª série;
- fragmentação da rede estadual em sistemas municipais, por meio da municipalização desse ensino, sem que sejam asseguradas as condições efetivas de: planos de carreira e salário, valorização e formação dos professores, gestão democrática, concursos públicos, aplicação correta das verbas educacionais e outros pré-requisitos básicos para um ensino fundamental de boa qualidade.
- ausência de uma política de valorização e formação dos professores de 1ª a 4ª séries na rede estadual, sendo que mais de 50% destes ainda são contratados a título precário. Não vêm sendo promovidos concursos públicos para estes profissionais, nem lhes são oferecidas condições para que possam atingir a formação de nível superior prevista na LDB.

#### Diretrizes/Objetivos para o Ensino Fundamental

- Universalizar, de fato, o Ensino Fundamental.
- Garantir a expansão progressiva de atendimento, em período integral, a crianças e adolescentes nas redes públicas de ensino.
- Garantir o acesso ao ensino público e gratuito aos que, por algum motivo, não freqüentaram a escola na idade esperada e aos portadores de deficiências e pessoas com necessidades educativas especiais.
- Realizar censo educacional para identificar a demanda a ser atendida.
- Implementar a organização de turmas não superiores a 25 alunos, de 1ª a 4ª séries, e não superiores a 35 alunos, de 5ª a 8ª séries.

6. Garantir o funcionamento de cursos noturnos regulares, em todas as unidades escolares, onde houver demanda.
7. Garantir e adequar o ensino noturno regular às necessidades dos alunos trabalhadores, por meio de compatibilização de horários, opções programáticas e metodológicas.
8. Definir um projeto político-pedagógico adequado de ciclos e de progressão continuada, a ser implementado nas redes públicas e privadas, com amplo processo de discussão e com a formação de docentes, especialistas e funcionários técnico-administrativos e de apoio.
9. Delinear políticas e ações para superar a repetência e a evasão que causam a defasagem idade-série.
10. Garantir a realização periódica e sistemática de concursos públicos de ingresso na carreira do magistério para as classes docentes (Professor da Educação Básica – PEB I e Professor da Educação Básica – PEB II, para todas as disciplinas que compõem o currículo do Ensino Fundamental).
11. Garantir a realização periódica e sistemática de concursos públicos de ingresso para o quadro técnico-administrativo.
12. Ampliar e dotar as escolas de infra-estrutura necessária ao trabalho pedagógico de boa qualidade, contemplando desde a construção física, equipamentos, espaços para atividades artístico-culturais, esportivas, recreativas, até as adaptações adequadas a portadores de deficiências e pessoas com necessidades educativas especiais.
13. Assegurar programas suplementares de material didático-escolar e transporte, contabilizados nas despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino e alimentação, saúde, assistência social, não contabilizados nas despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino.

#### Metas para o Ensino Fundamental

1. Aplicar, **progressivamente**, mais recursos financeiros, até atingir 3,9 % do PIB estadual no final da década que se inicia com a vigência deste Plano.
2. Realizar censo educacional, **a partir da aprovação** deste Plano, em conjunto com os Municípios, para identificar crianças que estão dentro e fora da escola, por bairro ou distrito de residência e/ou locais de trabalho dos pais, visando a localizar a demanda e a universalizar esse ensino obrigatório.
3. Aprimorar, **a partir da aprovação** deste Plano, o regime de colaboração entre Estado e Municípios para garantir, anualmente, o cadastramento conjunto dos alunos para matrícula antecipada.
4. Implantar uma política de expansão que assegure a universalização na rede pública, em **três (3) anos**, do atendimento à demanda do Ensino Fundamental regular.
5. Ampliar, gradativamente, o número de vagas para superar o déficit acumulado, considerando os alunos que não cursaram este nível de ensino na idade esperada, bem como os portadores de deficiência e pessoas com necessidades educativas especiais, em **dez (10) anos**.
6. Ampliar, **progressivamente**, a jornada escolar diária dos alunos visando chegar à escola de tempo integral **até o final da década**.
7. Redefinir, em **um (1) ano**, o projeto político-pedagógico, de forma autônoma e democrática, com referências sociais, considerando as diretrizes curriculares nacional e estadual, tendo em vista uma educação de boa qualidade.
8. Regularizar, progressivamente, o fluxo escolar em até **cinco (5) anos**, viabilizando o término da evasão e da repetência, por meio de programas especificamente planejados e de recuperação paralela aos processos de ensino e de aprendizagem, com aferição constante e sistemática dos resultados com referência na boa qualidade do ensino.
9. Eliminar, num prazo de **três (3) anos**, a existência de mais de dois turnos diurnos e um turno noturno nas escolas, construindo, sistemática e progressivamente, as unidades necessárias para assegurar o atendimento integral à demanda.
10. Reorganizar, em **dois (2) anos**, no projeto político-pedagógico, o currículo dos cursos noturnos, de forma a adequá-los às características dos alunos, respeitados os dispositivos da LDB no que tange à duração da jornada escolar.
11. Assegurar na proposta político-pedagógica da escola, **a partir da aprovação** deste Plano, o atendimento dos portadores de deficiência e de pessoas com necessidades educativas especiais e das crianças, adolescentes e jovens em liberdade assistida ou egressos da FEBEM.

12. Garantir, **a partir da aprovação** deste Plano, a distribuição de livros didáticos para todos os alunos do Ensino Fundamental, com prioridade de atendimento, no cronograma das ações planejadas, para as regiões nas quais o acesso dos alunos ao material escrito seja particularmente difícil.
13. Garantir, **a partir da aprovação** deste Plano, a todos os alunos nas zonas rurais e urbanas, com a colaboração financeira da União e a parceria com os municípios, o transporte escolar, bem como o provimento da alimentação escolar balanceada, garantindo os níveis calórico-protéicos por faixa etária.
14. Iniciar, **a partir da aprovação** deste Plano, um amplo processo de discussão e formação de docentes, especialistas e funcionários técnico-administrativos e de apoio, nas redes públicas e privadas, com vistas à reorientação adequada para a implementação dos ciclos e da progressão continuada.
15. Garantir a realização periódica e sistemática de concursos públicos de ingresso na carreira do magistério para as classes docentes (Professor da Educação Básica – PEB I e Professor da Educação Básica – PEB II, para todas as disciplinas que compõem o currículo do Ensino Fundamental) e para os profissionais técnico-administrativos.
16. Rever, no prazo de **um (1) ano**, em conjunto com a União e a partir dos padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o Ensino Fundamental, as condições físicas dos estabelecimentos de todo o Sistema de Educação do Estado, compreendidos os estabelecimentos públicos estaduais, municipais e os da rede privada, observadas as realidades regionais, a compatibilidade entre a capacidade de atendimento e as demandas regionais.
17. Auditar o Sistema de Ensino do Estado, no prazo de **um (1) ano**, a contar da vigência deste PEE, para apontar as irregularidades no que se refere à autorização e ao funcionamento das escolas.
18. Implementar ou fazer implementar os ajustes necessários para a legalização das escolas ou, se for o caso, tomar providências para o fechamento daquelas que apresentarem funcionamento irregular.
18. Exigir, num prazo de **dois (2) anos**, a adequação das escolas em funcionamento aos padrões mínimos, em conformidade com a legislação: infra-estrutura física, material, equipamentos, espaços para esporte, recreação, biblioteca, adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de deficiência e de necessidades educativas especiais, informática e equipamento multimídia para o ensino, entre outros.
19. Autorizar, **a partir da aprovação** deste PEE, somente a construção e o funcionamento de escolas que atendam aos requisitos de infra-estrutura definidos por lei.
20. Apoiar e incentivar as organizações estudantis, como espaço de participação e exercício da cidadania.

#### 4.1.3 - Ensino Médio

Analisar o Ensino Médio é estudar um nível de ensino que traz consigo problemas que resultam de embates políticos históricos. Sua identidade tem sido ambígua quanto às suas funções. Tal ambigüidade se expressa na dualidade ensino propedêutico – ensino profissionalizante. De um lado, pretende preparar o aluno para continuar os estudos no nível superior, assumindo assim um caráter elitista; de outro lado, busca preparar mão de obra para o mercado de trabalho. Em ambos os casos, deixando de cumprir sua função precípua: formação ampla e integral de jovens e adolescentes. Somado a essa dualidade, ou mesmo em razão dela, o Estado vem se desobrigando, ao longo dos anos, com o Ensino Médio, seja na elaboração de políticas educacionais claras para superar essa dualidade, seja no seu financiamento adequado. Tal descaso levou à desestruturação desse nível de ensino.

Etapa final da Educação Básica como previsto na LDB, o Ensino Médio na rede estadual tem apresentado acentuada expansão em número de matrículas, sobretudo entre 1990 e 2000 (**Tabela 41**), quando aumentou 2,5 vezes, fato este que pode ser explicado pelo aumento da demanda em função do processo de universalização do Ensino Fundamental e também, em parte, pela maior valorização desse nível de ensino no mercado de trabalho.

Entretanto, o crescimento nas matrículas entre 1998 e 2002 foi apenas da ordem de 16% na rede estadual. Apesar de expressivo, está longe de saldar o déficit educacional nesse nível de ensino, principalmente entre os jovens de 15 a 17 anos. No Estado de São Paulo cerca de 48% dos jovens entre 15 e 17 anos estão fora do Ensino Médio, o que revela o reduzido acesso e sua permanência no Ensino Fundamental. É importante ressaltar, por outro lado, que o crescimento quantitativo das matrículas no Ensino Médio não pressupõe, necessariamente, uma melhoria na qualidade desse nível de ensino, ao contrário.

Tabela 41 - Ensino Médio - Rede Estadual - Matrícula inicial por período* Estado de São Paulo - 1990 – 2002					
Ano	Matrícula Inicial			Taxa de Participação (%)	
	Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno
1990	205.158	493.710	698.868	29,4	70,6
1991	217.905	537.757	755.662	28,8	71,2
1992	252.493	642.699	895.192	28,2	71,8
1993	283.368	759.852	1.043.220	27,2	72,8
1994	273.973	836.212	1.110.185	24,7	75,3
1995	284.897	894.400	1.179.297	24,2	75,8
1996	352.452	889.810	1.242.262	28,4	71,6
1997	419.095	959.226	1.378.321	30,4	69,6
1998	502.878	1.026.360	1.529.238	32,9	67,1
1999	602.595	1.070.320	1.672.915	36,0	64,0
2000	714.290	1.060.006	1.774.296	40,3	59,7
2001	764.668	975.222	1.739.890	43,9	56,1
2002	841.704	934.862	1.776.566	47,4	52,6

Fonte: SEE. CIE – Centro de Informações Educacionais.

Elaboração: Subseção DIEESE-APEOESP / CEPES-APEOESP.

\* Escolas mantidas pela SEE e escolas administradas pela Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico.

Um dado a ser notado é o aumento, proporcionalmente maior de matrículas no turno diurno em relação ao noturno, no decorrer da década. Embora não haja estudos específicos sobre esse fato, ele em parte pode ser explicado pelo aumento do desemprego, com maior disponibilidade dos alunos para estudarem durante o dia, em parte pela pouca oferta de vagas no noturno nas escolas públicas de Ensino Médio.

Um estudo realizado pelo MEC, referente ao ano de 1999, mostra que a maioria dos alunos do Ensino Médio é composta por jovens e adultos com idade acima da prevista para esse nível de ensino, freqüenta a escola no período noturno e mora em áreas urbanas. No Estado de São Paulo, o perfil é semelhante, mas, como pode ser visto na **Tabela 41**, do total de matrículas no Ensino Médio em 2002, 47% estão no período diurno. Vale ressaltar que a rede estadual respondia, em 2002, por 86% das matrículas no Ensino Médio, como pode ser verificado na **Tabela 42**, mais adiante, enquanto nesse nível a participação da rede particular contribui com apenas 13%.

Além da dificuldade de acesso ao Ensino Médio, outra questão importante a ser analisada é a permanência dos estudantes na escola, como mostra a **Tabela 42**. Em 2002 o total de matriculados em todas as redes na 1ª série do Ensino Médio foi de 794.189 estudantes. No mesmo ano matricularam-se na 3ª série 586.082, uma diferença de 26 %. Embora pior na rede estadual (28%), a diferença entre as matrículas entre a 3ª e a 1ª série também é importante na rede particular (13%).

Uma análise do mercado de trabalho na região metropolitana de São Paulo mostra que o trabalhador que tem entre 16 e 24 anos é o que mais sofre com elevadas jornadas de trabalho, que chegam a ser de até 42,7% acima da prevista em lei. Esse incremento nas horas trabalhadas gera um conflito com a atividade escolar, levando muitos jovens a abandonar os estudos.<sup>23</sup>

<sup>23</sup> A municipalização do Ensino em São Paulo, Ação Educativa / APEOESP, março de 2001.

**Tabela 42 - Ensino Médio - Matrículas por série, segundo rede de ensino  
Estado de São Paulo - 2002**

Séries						
Rede de Ensino	1ª	2ª	3ª	4ª	Não seriado	Total
<b>Estadual</b>	692.151	576.701	497.288	10.408	18	1.776.566
<b>SEE</b>	683.135	567.910	488.726	10.408	18	1.750.197
<b>SECT</b>	9.016	8.791	8.562	-	-	26.369
<b>Municipal</b>	6.353	5.029	4.567	1.497	-	17.446
<b>Federal</b>	527	515	955	-	-	1.997
<b>Particular</b>	95.158	88.518	83.272	1.590	723	269.261
<b>Total</b>	794.189	670.763	586.082	13.495	741	2.065.270

Fonte: SSE/SP. CIE. – Censo Escolar – Estado de São Paulo.

Observação: Inclui as matrículas do Curso Normal e das habilitações profissionais. Não inclui as matrículas dos cursos de Educação Profissional do nível pós-médio, instituídos pela Lei Federal nº 9.394/1996 e pelo Decreto nº 2.208/1997.

São frágeis, para não dizer inexistentes, dados que afirmam a qualidade de ensino na rede pública, principalmente relativos ao Ensino Médio. Os relativamente baixos índices de conclusão, a evasão, a superlotação de salas de aula, as condições de trabalho e formação dos professores são demonstrações empíricas das deficiências desse nível de ensino.

Avaliações externas como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar), da forma como vêm sendo implementadas, entre outras, desconsideram o cotidiano das práticas educacionais, ignoram a autonomia das escolas e o papel fundamental dos professores na avaliação de seus alunos, porque são excessivamente centradas no desempenho individual dos estudantes e não levam em conta uma série de fatores estruturais e pedagógicos que, evidentemente, influem no rendimento escolar.

Dados de desempenho escolar – **Tabela 43** – mostram que a taxa de reprovação é alta nas primeiras séries do Ensino Médio e, embora haja progressiva queda nesse índice na segunda e terceira séries, eles permanecem elevados. Isso pode significar que os alunos saem do Ensino Fundamental com pouco preparo para o prosseguimento dos estudos, mesmo no caso de boa parte da rede particular.

**Tabela 43 - Ensino Médio - Taxas de Reprovação (em %), por série, segundo rede de ensino-Estado de São Paulo, 2002**

Rede de Ensino	1ª	2ª	3ª	4ª	Total
<b>Estadual</b>	9,4	7,6	5,4	2,8	<b>7,6</b>
-SEE	9,5	7,7	5,4	2,8	<b>7,7</b>
-SECT	3,9	4,4	2,9	-	<b>3,7</b>
<b>Municipal</b>	12,6	8,4	4,1	4,3	<b>8,0</b>
<b>Federal</b>	6,2	2,3	3,0	-	<b>3,7</b>
<b>Particular</b>	6,2	3,3	1,4	1,2	<b>3,7</b>
<b>Total</b>	<b>9,0</b>	<b>7,1</b>	<b>4,8</b>	<b>2,8</b>	<b>7,1</b>

Fonte: SSE-SP. CIE. – Censo Escolar – Estado de São Paulo.

A deficiência na qualidade de ensino oferecido na rede pública, principalmente a estadual, também é fator de evasão escolar. Um dos fatores responsáveis por essa baixa qualidade do Ensino Médio é a superlotação das salas de aula e a baixa carga horária oferecida neste nível de ensino, que faz com que muitos conteúdos importantes sejam trabalhados de uma forma superficial, em particular nas áreas científicas e de cunho mais filosófico, problemas que se acentuam no período noturno.

As Tabelas 44 e 45 trazem informações relevantes para esta análise.

Tabela 44 – Ensino Médio - Média de hora-aula diária – Comparação 1999/2002							
Brasil							
Dependência Administrativa							
Municipal		Estadual		Federal		Pública	
1999	2002	1999	2002	1999	2002	1999	2002
4,1	4,0	4,2	4,3	5,3	5,1	4,2	4,3
São Paulo							
Municipal		Estadual		Federal		Pública	
1999	2002	1999	2002	1999	2002	1999	2002
4,5	4,4	4,4	4,5	4,5	4,6	4,4	4,5

Fonte: MEC/INEP, 2002.

Embora, em média, superiores às do Brasil, com exceção à rede federal, as horas-aula no Ensino Médio em São Paulo são inferiores ao que é dedicado ao estudo. Ademais, o aumento de duração que houve nos últimos três anos, na rede estadual, ainda é muito abaixo das horas-aula na rede federal.

Hoje, contraditoriamente a rede pública estadual de ensino apresenta escolas fechadas, salas ociosas e também salas superlotadas, com até 50 alunos. A Assembléia Legislativa aprovou lei limitando em trinta e cinco (35) o número de alunos por sala, mas o governador Alckmin a vetou. A manutenção ou derrubada do veto continua pendente na Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP).

O crescimento nas matrículas deveria vir acompanhado de um aumento expressivo de investimentos nesse nível de ensino, cuja procura tende a aumentar ainda mais nos próximos anos, sobretudo se levarmos em conta que o MEC anunciou a intenção de tornar o Ensino Médio obrigatório para todos os alunos que concluem o Ensino Fundamental.

Contudo, não é isso que se verifica. Com o advento do FUNDEF o problema do investimento no Ensino Médio se agravou ainda mais, pois, se para algum estado o Ensino Médio era visto como prioridade, deixou de sê-lo em função da redução dos já limitados recursos disponíveis para serem aplicados neste nível de ensino.

Os dados da Tabela 45 ilustram a situação, informando o número médio de alunos por turma.

Tabela 45 - Ensino Médio - Média de alunos/turma – Comparação 1999/2002							
Brasil							
Dependência Administrativa							
Municipal		Estadual		Federal		Pública	
1999	2002	1999	2002	1999	2002	1999	2002
36,5	35,9	40,3	38,1	31,6	30,4	39,9	38,0
São Paulo							
Municipal		Estadual		Federal		Pública	
1999	2002	1999	2002	1999	2002	1999	2002
33,8	33,6	41,5	38,7	34,3	37,7	41,4	38,7

Fonte: MEC/INEP, 2002.

Novamente, a situação em São Paulo é pior do que a situação nacional e nas redes estaduais as turmas são maiores do que nas redes municipais e federal, embora efetivamente quase todas as médias estejam acima do valor de 35 alunos por sala, preconizado como padrão mais adequado. A pequena diminuição que ocorreu na rede estadual não foi suficiente para reverter este quadro.

No Ensino Médio, a relação matrícula/docente corresponde a 18,2 no Estado de São Paulo e a 18,7 no Brasil (MEC/INEP-2001).

Os resultados da desorganização a que foi submetido o Ensino Médio já se fazem sentir: como revelam os dados das Tabelas 46 e 47, a seguir, a situação no Ensino Médio é, em especial, preocupante. Essas tabelas apresentam dados comparativos sobre o desempenho de alunos ao final do Ensino Médio.

Tabela 46 – Percentual de Alunos por Estágio de Proficiência - Língua Portuguesa

## 3ª série do Ensino Médio Regular - 2001

Unidade Geográfica	Estágio			
	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
Brasil	4,9	37,2	52,5	5,4
Região Sudeste	4,2	34,4	55,0	6,4
São Paulo	3,9	37,2	51,8	7,1

Fonte: MEC/DAEB.

Tabela 47 – Percentual de Alunos por Estágio de Proficiência - Matemática

## 3ª série do Ensino Médio Regular - 2001

Unidade Geográfica	Estágio			
	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
Brasil	4,8	62,6	26,6	6,0
Região Sudeste	4,7	60,7	27,8	6,8
São Paulo	5,4	60,3	26,9	7,4

Fonte: MEC/DAEB.

No Ensino Médio, o desempenho dos alunos paulistas em Língua Portuguesa e Matemática chega a ser inferior à média da Região Sudeste. Na avaliação do SAEB, os desempenhos foram, respectivamente, de 41,1% em Língua Portuguesa e de 65,7% em Matemática, dos estudantes estão nos níveis crítico ou muito crítico, ou seja, estão abaixo ou no máximo no nível 4 de proficiência da escala dessa avaliação em Língua Portuguesa, ou, respectivamente, nível 5, no que concerne à avaliação em Matemática. Na ampla escala de adequado desta avaliação (7 ou 8 em Língua Portuguesa, 8 a 10 em Matemática) encontram-se apenas cerca de 7% dos alunos, o que demonstra a situação crítica desse nível de ensino.

**Diretrizes/Objetivos para o Ensino Médio**

1. Estabelecer um debate democrático com a comunidade escolar e com a sociedade para definir a concepção e a identidade do Ensino Médio, de acordo com as necessidades do Estado e do País.
2. Realizar um censo educacional visando à identificação da demanda potencial para este nível de ensino.
3. Garantir o funcionamento de cursos noturnos regulares em todas as unidades escolares onde houver demanda.
4. Garantir a universalização progressiva do Ensino Médio, público, gratuito e de qualidade, para todos que desejarem frequentá-lo, em especial aos que não tiveram acesso na idade esperada, aos portadores de deficiência e pessoas com necessidades educativas especiais.
5. Estabelecer uma discussão democrática com a comunidade escolar e com a sociedade, para a definição do projeto político-pedagógico da escola.
6. Contemplar no projeto político-pedagógico da escola as adequações necessárias ao ensino no período noturno, para atender as necessidades dos alunos trabalhadores.
7. Organizar turmas de no máximo 35 alunos.
8. Garantir aos trabalhadores em educação acesso a processos de formação continuada para assegurar a melhoria de sua formação e da qualidade do ensino.
9. Garantir a realização periódica e sistemática de concursos públicos de ingresso na carreira do magistério para docentes (PEB II), em todas as disciplinas específicas que compõem o currículo do Ensino Médio.
10. Garantir a realização periódica e sistemática de concursos públicos de ingresso para o quadro técnico-administrativo.
11. Garantir condições de infra-estrutura física, instalação e manutenção de laboratórios com equipamentos e recursos (ensino de Física, Química e Biologia); de informática e multimeios, com acesso à Internet e biblioteca, para assegurar educação de qualidade social e atender os portadores de deficiência e pessoas com necessidades educativas especiais.
12. Estabelecer política específica de financiamento do Ensino Médio, vinculada à manutenção e desenvolvimento desse nível de Ensino.

**Metas para o Ensino Médio**

1. com a vigência deste Plano.
2. Complementar, com outras fontes, os recursos orçamentários para atender, em **cinco (5) anos**, a demanda reprimida.
3. Realizar, a partir da aprovação deste Plano, um censo educacional para identificar a demanda potencial para este nível de ensino.
4. Implantar, num prazo de **cinco (5) anos**, uma política de expansão da rede escolar pública que assegure a universalização desse nível de ensino.
5. Ampliar, gradativamente, o número de vagas para atender a jovens e adultos que não cursaram esse nível de ensino na idade esperada, e o crescimento esperado da demanda em função da universalização do Ensino Fundamental e as medidas de correção da distorção idade-série neste nível de ensino.
6. Garantir, no prazo de **dois (2) anos**, o funcionamento de cursos noturnos regulares em todas as unidades escolares onde houver demanda.
7. Ampliar, a partir da aprovação deste Plano, o número de vagas nos cursos noturnos, regulares e supletivos, para garantir o acesso de alunos que trabalham.
8. Aplicar, **progressivamente**, mais recursos financeiros até atingir 1.5 % do PIB estadual no final da década que se inicia Implementar ações, **a partir da aprovação** deste Plano, para corrigir o desequilíbrio gerado por repetências sucessivas, buscando reduzir o tempo de conclusão desse ensino.
9. Promover, **a partir da aprovação** deste Plano, fóruns e seminários para discutir a identidade deste ensino, para definir uma nova concepção curricular que oriente a elaboração do projeto-político pedagógico, no prazo de **um (1) ano**.
10. Assegurar a autonomia das escolas, tanto no que diz respeito à elaboração de seu projeto político-pedagógico como em termos de gerência dos recursos para a sua manutenção.
11. Proceder, em **dois (2) anos**, a uma revisão da organização didático-pedagógica e administrativa do ensino noturno, de forma a adequá-lo às necessidades do aluno trabalhador, por meio da compatibilização de horário, opções programáticas e metodológicas, sem prejuízo da qualidade do ensino.
12. Organizar, no prazo de **um (1) ano**, turmas de, no máximo, 35 alunos.
13. Assegurar, em **cinco (5) anos**, que todos os professores deste ensino possuam diploma de nível superior, garantindo oportunidades de formação continuada presencial.
14. Garantir a realização periódica e sistemática de concursos públicos de ingresso na carreira do magistério para docentes (PEB II), em todas as disciplinas específicas que compõem o currículo do Ensino Médio e para o quadro técnico-administrativo.
15. Avaliar, no prazo máximo de **um (1) ano** a contar da data da vigência deste Plano, os efeitos causados pela reorganização da rede física e a correção dos eventuais problemas encontrados.
16. Elaborar, no prazo de **um (1) ano**, padrões mínimos definidos em lei e compatíveis com as realidades regionais: infra-estrutura física, material e equipamentos; espaço para a biblioteca, atualização e ampliação do seu acervo, instalação para laboratórios de ciências, de informática e equipamento multimídia e adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de deficiência e com necessidades educativas especiais.
17. Criar mecanismos para garantir que, **até o final da década**, todas as escolas disponham de equipamentos de informática, para a modernização, o apoio e a melhoria do ensino e da aprendizagem.
18. Assegurar que, em **três (3) anos**, todas as escolas estejam adequadas aos padrões mínimos definidos.
19. Não autorizar o funcionamento de novas escolas fora dos padrões estabelecidos.
20. Apoiar e incentivar as organizações estudantis, como espaço de participação e exercício da cidadania.

**4.1.4 - Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

Considerando os preceitos constitucionais (**artigo 205** da CF/1988 e **artigo 249**, § 3º, da CE/1989) de garantir o acesso e a permanência dos brasileiros com idade acima de 15 anos, que foram precocemente excluídos ou que não tiveram acesso à escola, a uma educação de qualidade, torna-se fundamental voltar a atenção para a população do Estado de São Paulo que vive nessa condição. Apesar de ser mais presente, não é apenas o fator regional que determina os índices de

exclusão social e, conseqüentemente, educacional. Questões como sexo e etnia também contribuem para aumentar a exclusão. No Brasil, ser mulher, negro ou indígena, via de regra, significa estar marginalizado na sociedade.

Enfrentar a erradicação do analfabetismo e a baixa escolarização da população brasileira requer ousadia para superar uma dívida social que se acumula há anos em nosso país. Erradicar o analfabetismo pressupõe, necessariamente, investir maciçamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerada hoje uma modalidade da Educação Básica. A EJA deveria constituir-se numa prática pedagógica interdisciplinar que possibilitasse a recriação do conhecimento elaborado pela humanidade por meio de novas sínteses necessárias para a compreensão da realidade e a resolução de problemas. A proposta pedagógica deveria partir das vivências e experiências dos jovens e adultos e, por meio do trabalho pedagógico, buscar a relação teoria e prática. Tal procedimento fundamenta-se no reconhecimento de cada pessoa como produtora do conhecimento necessário à interpretação do seu cotidiano e de suas práticas domésticas, familiares, artísticas, sociais, econômicas, políticas, que constituem a sua cultura.

A educação de jovens e adultos, apesar da carga horária reduzida em função do reconhecimento das experiências e dos saberes acumulados pelos alunos, não pode caracterizar-se como uma educação de menor qualidade. Assim, na EJA, é importante a presença dos diferentes componentes curriculares, a formação adequada de professores, para garantir um diálogo que permita considerar os conhecimentos anteriores do aluno adulto. Não cabe, em nome da redução de recursos, agregar componentes curriculares por meio da unidocência correspondente aos níveis de Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio, como vem ocorrendo em programas realizados pelas centrais sindicais com recursos do Fundo de Apoio ao Trabalhador do Ministério do Trabalho (FAT/MT).

Entretanto, a EJA é tratada na LDB apenas como alternativa educacional, e não como ação essencial do Estado no combate ao analfabetismo e construção da cidadania. Não há uma atribuição clara de responsáveis e de fontes de recursos para esta modalidade de ensino. Os cursos supletivos aparecem, mas a ênfase dada é para a criação dos exames supletivos. A idade mínima para realizar os exames foi reduzida: 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio.

Segundo dados do Censo Educacional do INEP/MEC, em 2001, mais de 25% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental regular tinham mais de 15 anos de idade e mais de 39% dos alunos matriculados no Ensino Médio tinham mais de 18 anos de idade, desse modo, a redução da idade mínima para a realização de exames constitui-se num mecanismo de incentivo ao abandono escolar de uma significativa parcela dos alunos. De acordo com o Anuário dos Trabalhadores 2000-2001, do DIEESE, 80% da população residente nas grandes metrópoles, incluindo São Paulo, tem menos de 11 anos de escolaridade, o que significa que não concluíram a Educação Básica, mínimo educacional aceito internacionalmente como referencial de desenvolvimento cultural, inserção social e no mercado de trabalho.

Com os exames supletivos, o que se faz é abreviar a permanência do jovem/adulto na escola, diminuindo os custos educacionais e favorecendo a Educação à Distância na formação desse enorme contingente da população – como mostra a **Tabela 48**, para o ano de 2002 –, contribuindo, na prática, para a não escolarização e o empobrecimento da formação que recorre a essa modalidade de ensino.

Além de mostrar que, no ano 2002, mais de um quarto e pouco menos da metade das matrículas, respectivamente nos ensinos Fundamental e Médio, foram transferidas para as tele-salas, os dados da **Tabela 48** também deixam claro que é muito grande o contingente de alunos desta modalidade do ensino, consistindo, ao todo, de mais de um milhão de pessoas.

Também na Educação de Jovens e Adultos percebe-se o impacto da Lei nº 9.424/1996. Ao obrigar Estados e Municípios a investir prioritariamente no Ensino Fundamental regular, essa Lei fez com que outras modalidades de ensino, dentre elas a EJA, sejam cada dia mais negligenciadas, com o barateamento e a privatização de cursos. Assim, em 2002, o Ensino Médio desta modalidade, em São Paulo, atendia 13% da demanda na rede particular, enquanto a rede estadual atendia 83% do alunado. Para se ter algum grau de comparação, basta identificar que, no Ensino Fundamental desta modalidade, a presença da rede privada reduz-se a 5% e os municípios são os maiores responsáveis pela oferta de EJA, concentrando quase a metade das matrículas. Esta situação pode ser considerada duplamente injusta, pois as pessoas que freqüentam esta modalidade, provavelmente não o fizeram na idade esperada por falta de condições materiais e, depois, passaram a ter que pagar por este ensino.

Ano	Ensino Fundamental					Ensino Médio			Total
	1ª a 4ª	5ª a 8ª	Total			Presencial	Tele-salas	Total	
			Presencial	Tele-salas	Total				
1995	129.253	218.652	347.905	-	347.905	97.056	-	97.056	444.961
1996	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1997	137.716	333.243	470.959	-	470.959	162.930	-	162.930	633.889
1998	138.640	384.625	523.265	-	523.265	229.681	-	229.681	752.946
1999	146.103	415.127	561.230	-	561.230	308.005	-	308.005	869.235
2000	149.688	428.304	577.992	-	577.992	371.488	-	371.488	949.480
2001	144.434	427.528	571.962	-	571.962	387.496	-	387.496	959.458
2002	143.139	307.221	450.360	151.333	601.693	287.756	139.863	427.619	1.029.312

Fonte: SEE. CIE. – Censo Escolar – Estado de São Paulo. • Observação: - dados não coletados.

A distribuição das matrículas entre as várias redes pode ser apreciada na **Tabela 49**, a seguir. Os dados referem-se ao Ensino Fundamental em anos anteriores a 2001.

<b>Tabela 49 – Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) Ensino Fundamental Estado de São Paulo (1997-2000)</b>				
<b>EJA - EF</b>	<b>1997</b>	<b>1998</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>
<b>Federal</b>	0	18	35	67
<b>Estadual</b>	180.107	223.093	236.868	236.208
<b>Municipal</b>	227.719	253.046	275.585	289.290
<b>Particular</b>	63.133	47.108	48.742	36.783
<b>Total redes</b>	470.959	523.265	561.230	562.348

Os valores referentes a 2000 eram preliminares e, por isso, um pouco mais baixos do que os correspondentes na **Tabela 48**. Note-se que Estado e Municípios arcam com contribuição semelhante para o Ensino Fundamental nesta modalidade, enquanto a rede privada apresenta uma tendência decrescente, pois, já em 1998, não chegava a atender 10% do total.

É importante reconhecer que não dispomos de dados sobre a demanda da população que não está matriculada na EJA ou matriculada em escolas mantidas por organizações da sociedade civil (ONG), assim, os dados da tabela anterior referem-se apenas a alunos matriculados em cursos regulares. É fundamental que o Estado de São Paulo faça um levantamento real da população excluída para providenciar o atendimento da dívida social com essa população.

Importante ressaltar, ainda, que as pessoas com deficiência constituem um contingente significativo dessa população excluída. Entendendo-se que a Educação Especial é parte integrante de todas as modalidades e etapas da Educação Básica, as pessoas portadoras de deficiência e necessidades educacionais especiais, não escolarizadas, deverão ter seu espaço garantido nos programas de EJA.

Tendo em conta a sua enorme importância, mesmo num estado como São Paulo, a EJA é uma modalidade da Educação Básica que deve constituir-se num dos instrumentos que viabilize a inclusão educacional, social e econômica da população excluída. É necessário lembrar, neste contexto, que o déficit educacional em nosso país se concentra nas áreas de maior carência social, como as periferias e as zonas rurais. A EJA pode permitir o desenvolvimento da pessoa e a conquista da autonomia, a participação na vida da comunidade e o exercício da cidadania. Ela não pode ser uma atividade compensatória para os que não tiveram acesso à escolaridade no tempo esperado, nem pode ser uma atividade instrumental que vise apenas a alfabetização funcional ou a aprendizagem e o treino de habilidades básicas para a ocupação de um simples posto de trabalho.

Um dado importante no planejamento pedagógico da EJA refere-se à distribuição etária da população a ser atendida. A **Tabela 50**, a seguir, que apresenta os dados de matrícula na rede pública, em 2002, por ano de nascimento, mostra que 38% das pessoas matriculadas têm mais de 30 anos e que, por outro lado, um contingente não desprezível de 56 mil jovens de menos de 30 anos frequenta a alfabetização ou as quatro (4) primeiras séries do Ensino Fundamental na modalidade EJA, ilustrando, assim, a amplitude do problema a ser enfrentado.

<b>Tabela 50 - Educação de Jovens e Adultos - Presencial Matrículas na Rede Pública, por curso, segundo o ano de nascimento Estado de São Paulo, 2002.</b>					
<b>Ano de nascimento</b>	<b>Alfabetização</b>	<b>1ª. a 4ª.</b>	<b>5ª. a 8ª.</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>TOTAL</b>
Após 1987	51	1.485	1.474	-	<b>3.010</b>
De 1987 a 1985	222	10.236	45.859	4.341	<b>60.658</b>
De 1984 a 1978	782	23.551	105.060	111.033	<b>240.426</b>
De 1977 a 1973	728	19.435	46.917	51.886	<b>118.966</b>
De 1972 a 1968	637	18.315	35.943	35.349	<b>90.244</b>
De 1967 a 1963	721	16.879	26.160	26.031	<b>69.791</b>
Antes de 1963	2.204	39.177	32.537	25.093	<b>99.011</b>
<b>TOTAL</b>	<b>5.345</b>	<b>129.078</b>	<b>293.950</b>	<b>253.733</b>	<b>682.106</b>

Fonte: Censo Escolar, 2002.

Por tudo o que foi exposto, fica claro que *o empenho do poder público e da sociedade civil está sendo insuficiente, ou não se traduz em ações adequadas, articuladas e amplas, especialmente planejadas para erradicar o analfabetismo, envolvendo em parceria todos os órgãos cuja área de atuação tenham pontos de contato com suas causas e conseqüências, como ocorre, por exemplo, com a Secretaria do Trabalho, do Planejamento ou da Saúde. O problema, antigo, reproduz-se no presente, comprometendo o futuro.*<sup>24</sup>

O trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos exige a formação de professores preparados e competentes para essa modalidade de ensino. A formação continuada é uma das estratégias que pode contribuir para garantir a qualidade dessa educação.

O envolvimento e a participação dos alunos adultos nos espaços de debate da gestão das ações educacionais é fator imprescindível para garantir a continuidade dos estudos dessa parcela da população que tanto se esforça, em sua maioria após uma longa jornada de trabalho, para freqüentar as aulas. O acompanhamento pedagógico para identificar e minimizar as causas da evasão escolar exige atenção especial nesta modalidade de ensino, pois, se excluído uma segunda vez do sistema de ensino os alunos adultos tendem a nunca mais retornarem aos bancos escolares.

Cabe ao Plano Estadual de Educação estabelecer de fato como prioridade a erradicação do analfabetismo e gerar as condições necessárias para construir uma Educação de Jovens e Adultos que atenda às reais necessidades da sociedade paulista.

### Diretrizes/Objetivos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

1. Definir a EJA como prioridade, necessidade nacional e dever do Estado, enquanto questão premente de justiça, atendimento de direito social e prerrogativa de cidadania.
2. Promover amplo debate entre alunos-adultos, professores e Poder Público sobre a EJA, os mecanismos de aceleração escolar, o reconhecimento de saberes acumulados e sobre a eventual extinção dos Exames Supletivos.
3. Realizar um censo educacional para identificar os jovens e adultos não escolarizados, visando a atender suas necessidades educacionais.
4. Definir políticas de inclusão que, por meio de ações concretas, garantam o atendimento dos excluídos do processo de escolarização regular.
5. Garantir que a EJA promova uma alfabetização emancipadora e implemente cursos, regulares ou supletivos, referentes às etapas e modalidades da Educação Básica, na forma presencial e nos períodos diurnos e noturnos.
6. Adotar uma proposta pedagógica interdisciplinar, que leve em conta as vivências de jovens e adultos e os aspectos históricos, sociais e culturais, por meio de um processo de escolarização que respeite a relação teoria-prática e vise ao exercício pleno da cidadania.
7. Articular a EJA com a Educação Profissional, com a participação conjunta de diferentes secretarias do governo estadual.
8. Implementar políticas de formação – inicial e continuada – para que os trabalhadores em educação sejam devidamente qualificados para a atuação nesta modalidade de educação.
9. Providenciar recursos financeiros, materiais e pessoal qualificado para garantir um atendimento educacional de boa qualidade.
10. Rever os marcos legais, de modo a contemplar a EJA como política pública de educação continuada, com recursos específicos no orçamento.
11. Recuperar, sistematizar, debater e divulgar experiências de EJA, por exemplo, o Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA), objetivando construir propostas alternativas.

### Metas para a Educação de Jovens e Adultos

1. Destinar para a EJA percentual de recursos orçamentários do PIB estadual proposto para o Ensino Fundamental e Médio e complementar com outras fontes.
2. Erradicar, no **prazo máximo de cinco (5) anos**, o analfabetismo no território paulista.
3. Proceder a um mapeamento, a partir **da aprovação deste Plano**, por meio de censo educacional da população não escolarizada, de acordo com a especificidade (Ensino Fundamental ou Ensino Médio).
4. Assegurar, progressivamente, **até o final da década**, que toda a população acima de 15 anos tenha acesso ao Ensino Fundamental, regular ou supletivo, público, gratuito e de boa qualidade.

<sup>24</sup> Subsídios para a elaboração do Plano Decenal de Educação do Estado de São Paulo, Grupo Temático de Educação do Fórum São Paulo Século XXI – ALESP.

5. Assegurar, no prazo de **cinco (5) anos**, a toda a população acima de 18 anos que tenha concluído o Ensino Fundamental, que tenha acesso ao Ensino Médio, regular ou supletivo, público, gratuito e de boa qualidade.
6. Implantar, a partir da **aprovação deste Plano**, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens em medidas sócio-educativas, programas de Educação de Jovens e Adultos de Nível Fundamental e Médio, assim como de formação profissional.
7. Elaborar, a partir da **aprovação deste Plano**, um projeto político-pedagógico interdisciplinar, com fundamentação nas vivências de jovens e adultos, nos aspectos históricos, sociais e culturais e na relação teoria-prática.
8. Fornecer, no prazo de **um (1) ano**, material didático-pedagógico adequado às características dos jovens e adultos do EJA, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.
9. Realizar, **anualmente**, levantamento e avaliação das ações de alfabetização de jovens e adultos, que constituam referência para os agentes integrados ao esforço estadual e nacional de erradicação do analfabetismo.
10. Assegurar que a rede estadual de ensino, em regime de colaboração com as dos demais entes federativos, mantenha programas de formação, capacitação e habilitação de educadores de jovens e adultos, para atuar de acordo com o perfil deste alunado, de forma a atender a demanda de órgãos públicos envolvidos no esforço de erradicação do analfabetismo.
11. Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as de proteção contra o desemprego e de geração de empregos.
12. Incentivar as instituições de Educação Superior e os Institutos de Pesquisa a desenvolverem estudos capazes de oferecer subsídios ao esforço de erradicação do analfabetismo e de criação de mecanismos de acesso aos diversos níveis subsequentes da escolaridade.
13. Implementar, no prazo máximo de **dois (2) anos** a contar da aprovação do PEE, a formação contínua dos profissionais em educação, a partir de uma proposta conjunta das instituições de Educação Superior e Institutos de Pesquisa.
14. Garantir o atendimento a pessoas portadoras de deficiência e com necessidades educativas especiais, de forma integrada e, concomitantemente, em classes especiais.
15. O Poder Público fará realizar anualmente a avaliação e divulgação dos resultados do programa de educação de jovens e adultos, como instrumento para assegurar o cumprimento das metas do Plano, sem prejuízo das providências, no mesmo sentido, a serem tomadas a cada dois anos pela União, consoante determinação do PNE, possibilitando o cotejo dos resultados obtidos pelos dois sistemas de avaliação e o aperfeiçoamento da sistemática de coleta de dados.

#### 4.1.5.- Educação Profissional

Embora muito importante num país com baixa qualificação profissional, a Educação Profissional está extremamente mal resolvida.

A Educação Profissional foi regulamentada pelo Decreto nº 2.208/1997 e normatizada, no Estado de São Paulo, pela Indicação CEE nº 14/1997 e pela Deliberação CEE nº 14/1997. São definidos três níveis para a Educação Profissional: Básico, informal; Técnico, formação de nível médio; e Tecnológico, correspondente à Educação Superior, sem ser, necessariamente, um curso de graduação, por poder adotar carga horária total menor do que o mínimo estipulado para a graduação.

A Educação Profissional, formal e não formal, enquanto parte de um processo educativo global e de uma política de desenvolvimento nacional e regional, deverá integrar-se ao sistema regular de ensino e articular-se na construção de educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos.

A legislação em vigor desestruturou a Educação Profissional em nível Técnico, ao condicioná-la a ser complementar ou concomitante ao Ensino Médio, mas, obrigatoriamente, posterior à Educação Básica, desconsiderando um sistema bem sucedido de Escolas Técnicas, federais e estaduais.

A **Tabela 51** traz informações sobre as matrículas no Ensino Profissional de nível Técnico, mostrando que houve um crescimento de 11% entre 2001 e 2002, majoritariamente no ensino particular. Entretanto, é surpreendente que, no mesmo ano de 2002, o total destas matrículas não tenha chegado a alcançar 12% do total das matrículas efetuadas no Ensino Médio regular.

Rede de ensino	Número de Matrículas	
	2001	2002
<b>Estadual</b>	100.110	107.168
SEE	46.902	49.125
SECT	53.208	58.043
<b>Municipal</b>	8.176	11.107
<b>Federal</b>	1.408	2.477
<b>Particular</b>	110.573	123.399
<b>Total</b>	<b>220.267</b>	<b>244.151</b>

Fonte: Censo MEC/SEE/CIE.

Os dados da tabela mostram que o ensino que leva à profissionalização no nível técnico é oferecido pela rede particular para cerca de metade dos alunos inscritos. A outra metade está diversificada entre escolas ligadas à Secretaria Estadual de Educação (SEE) e à Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECT), que correspondem, respectivamente, a 20% e a 24% do total, restando uma contribuição de menos de 5% das redes municipais e uma contribuição de não mais do que 1% da rede federal, que, entretanto, é qualitativamente muito significativa.

No Estado de São Paulo, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), com trinta (30) anos de existência possui, hoje, 2003, cento e sete (107) escolas técnicas estaduais (ETE), sendo 35 agrícolas; setenta e duas (72) Escolas Técnicas Estaduais (ETE), atuando nas áreas industrial, comercial e de serviços e mais doze (12) Faculdades de Tecnologia (FATEC) – distribuídas em 85 municípios. Em 1999, o CEETEPS atendia cerca de 87.000 alunos, formando a maior rede pública de Ensino Técnico e Tecnológico gratuito da América Latina. O CEETEPS é uma autarquia do governo do Estado, ligado a UNESP, sendo responsável pela Educação Profissional pública de níveis Básico, Técnico e Tecnológico, vinculado a Secretaria de Ciência e Tecnologia e Desenvolvimento Econômico (SECT).

Para mostrar o impacto do Decreto nº 2.208/1997 sobre a Educação Profissional de nível Médio, a **Tabela 52**, a seguir, traz a série histórica (1991-1999) das matrículas iniciais nas escolas subordinadas a SECT.

Ano	Matrículas Iniciais				Total
	1ª	2ª	3ª	4ª	
<b>1991</b>	8.606	6.305	5.102	2.533	<b>22.546</b>
<b>1992</b>	9.108	6.762	5.475	2.888	<b>24.233</b>
<b>1993</b>	9.423	7.468	5.823	3.888	<b>25.802</b>
<b>1994</b>	30.318	22.590	18.044	7.683	<b>78.635</b>
<b>1995</b>	27.485	23.250	19.226	8.955	<b>78.916</b>
<b>1996</b>	26.551	21.809	20.440	8.096	<b>76.896</b>
<b>1997</b>	23.907	21.632	19.474	9.053	<b>74.066</b>
<b>1998</b>	10.823	19.728	19.387	8.541	<b>58.479</b>
<b>1999</b>	10.338	9.014	18.459	9.448	<b>47.259</b>

Fonte: SEE/CIE.

Impressiona a abrupta diminuição nas matrículas, que caíram por fator superior a dois, em 1998, ano subsequente ao Decreto Federal nº 2.208/1997. A pequena recuperação ocorrida em 2002, segundo os dados da **Tabela 52**, está longe de trazê-las de volta ao patamar histórico de 1994-1997.

O impacto das reformas promovidas pelo Decreto nº 2.208/1997 nas Escolas Técnicas e Tecnológicas estaduais foi impressionante.

Em 1998, tem início o enxugamento dos currículos do ensino técnico no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), ou seja, o que anteriormente era oferecido de forma integrada - matérias do núcleo comum e diversificadas num único currículo, desenvolvido em 3 anos -, foi desmembrado em Ensino Médio, com duração de 3 anos e Ensino Técnico, com duração de 3 semestres. A oferta de vagas passou a ser semestral para o Ensino Técnico e continuou a ser anual para o Ensino Médio. É o início da mudança do papel da escola técnica. Inicia-se um processo de privatização das escolas públicas, pois com essas alterações, 16 das 99 escolas do CEETEPS deixaram de oferecer Ensino Médio, o que além de causar um grande impacto negativo nas respectivas cidades do interior paulista já carentes desta modalidade de ensino, tornou as escolas ociosas no período da manhã, coagindo as comunidades locais a realizarem convênios com a iniciativa privada para a ocupação daqueles espaços.

O número de vagas ociosas gradativamente vem aumentando no período da manhã, em função do término das turmas de ensino técnico integral, acentuando a descaracterização da Educação Profissional, especialmente em nível médio. Também ocorreu uma ampla descaracterização das Escolas Agrícolas, pois houve prejuízo com o fechamento dos alojamentos e pela ausência da oferta do Ensino Médio. Além disso, habilitações alheias ao objetivo das Escolas Agrícolas,

tais como enfermagem, turismo e contabilidade foram criadas nestas escolas. Por fim, as Escolas Agrícolas em sua totalidade, não oferecem mais a habilitação agropecuária. Elas tiveram que optar por agricultura ou pecuária, ou seja, formam profissionais específicos para esta ou aquela habilitação, esquecendo os trabalhadores das pequenas e médias propriedades rurais paulistas que trabalham com culturas diversas e com pequenos rebanhos.

Também as Escolas Industriais e de Serviços tiveram seus cursos alterados ou extintos sem qualquer explicação ou critério baseado num perfil das regiões em que se inserem. Exemplo disso é o que ocorreu no ABC Paulista (Santo André, São Bernardo e São Caetano), região onde está instalado o maior parque industrial metalúrgico do Estado, que não oferece mais sequer uma vaga para o curso de Mecânica.

Neste sentido, o resultado da implantação das reformas no Estado de São Paulo trouxe como consequência a dificuldade no preenchimento de vagas do novo Ensino Técnico. A população paulista acostumada com a tradição e a qualidade dos cursos técnicos oferecidos em suas escolas há mais de 25 anos, parece rejeitar as mudanças ocorridas. Das 99 escolas, 50 tiveram problemas para conseguir preencher suas vagas e 7 delas tiveram matrícula zero. Fatos estes inéditos na história do Ensino Técnico paulista. Teria a sociedade, instintivamente, dito não às reformas?

A proposta do governo estadual para a Educação Profissional de nível tecnológico baseada na estruturação do curso em módulos de formação básica, formação tecnológica profissionalizante e formação tecnológica específica, também descaracterizou esse ensino. O módulo de formação básica geral tem duração máxima de 800 horas. Os módulos de formação tecnológica profissionalizante e específica têm, também, duração máxima de 800 horas.

Com a estruturação dos cursos de tecnologia em módulos, o CEETEPS pretendia o enxugamento e a mudança de seu projeto acadêmico, visando “objetividade e resultados”, bem como facilitar a reintegração de alunos em seu retorno e permitir a realização da educação continuada. Tal estrutura em módulos previu também a redução do tempo de integralização do curso, para quatro anos, no máximo. Para obter a “diplomação” como tecnólogo, o estudante deverá cursar 1.600 horas, ou seja, a conclusão do módulo de formação geral e de formação profissionalizante. Com esta carga horária, mesmo que ele obtenha um diploma, este não poderá ser considerado de graduação, pois não atinge a carga horária mínima estabelecida pelo MEC, que é de 2.800 horas. Assim, a proposta do governo para o CEETEPS na verdade é de pós-médio e não de curso superior em tecnologia.

A comunidade reagiu e continua reagindo, com a certeza de que este é mais um passo para facilitar a implantação das reformas previstas no Decreto nº 2.208/1997 para os Cursos Superiores de Tecnologia, transformando-os em modulares, de carga horária reduzida, e de menor custo, que se caracterizarão por serem cursos superiores, porém, não de graduação.

#### **Diretrizes/Objetivos para a Educação Profissional**

1. Implementar uma educação técnica, democrática, fundamentada no ensino, na pesquisa e na extensão e voltada à formação de profissionais criativos, críticos, capazes de pensar, decidir e resolver problemas.
2. Implementar uma política de ensino técnico que esteja voltada para o desenvolvimento da pessoa e da sociedade.
3. Garantir a continuidade do ordenamento jurídico do CEETEPS pelo regime de autarquia especial e pela manutenção do vínculo à UNESP.
4. Abandonar o “modelo das competências” com parâmetro de organização curricular na organização profissional.
5. Garantir autonomia administrativa, de gestão financeira, didático-pedagógica, técnico-científica e política do CEETEPS e democratizar suas estruturas por meio de um processo estatuinte.
6. Expandir a rede de educação técnica e tecnológica, em todos os níveis, para atender a demanda, a partir da realização de censo educacional.
7. Incentivar processos democráticos de ensino e de aprendizagem que busquem implementar uma abordagem na qual os alunos e professores participem da construção do conhecimento
8. Desenvolver programas de pesquisa, transferência e difusão de tecnologias por meio de projetos, de publicações e de intercâmbio com instituições nacionais e internacionais.
9. Assegurar educação técnica e tecnológica, pública, gratuita e de qualidade e oferecer cursos inovadores nas diferentes áreas profissionais: agropecuária, indústria, serviços e outras que se fizerem necessárias, garantindo o atendimento à demanda, em níveis básico, técnico e tecnológico.
10. Assegurar formação inicial e continuada dos trabalhadores em educação para atuar nos cursos de formação de técnicos de nível médio, tecnólogos, graduação e pós-graduação.
11. Garantir a realização periódica e sistemática de concursos públicos de ingresso para o quadro técnico-administrativo
12. Garantir recursos para assegurar a infra-estrutura física das unidades, ampliando, modernizando e reequipando laboratórios e oficinas, atualizando bibliotecas e capacitando os trabalhadores para utilização adequada e plena dos recursos disponíveis.

### Metas para a Educação Profissional

1. Assegurar, por meio de lei, vinculação específica de dotação orçamentária de 2% da quota-parte do ICMS ao CEETEPS, condicionada a mecanismos de gestão democrática e transparente desses recursos.
2. Destinar à Educação Profissional percentual de recursos orçamentários do PIB estadual destinados para os Ensinos Fundamental, Médio e Superior, proporcional ao número de alunos matriculados, e complementar com outras fontes para a formação específica.
3. Iniciar, a **partir da vigência** do PEE, o diagnóstico da situação da rede formal e não formal de educação profissional para reorientar a política e subsidiar a tomada de decisões.
4. Realizar, **imediatamente**, levantamento da demanda para os cursos técnicos por área econômica: agropecuária, indústria, serviços e outros, de acordo com as necessidades de desenvolvimento do país.
5. Garantir, uma **progressiva** ampliação de vagas públicas para a formação profissional, em todos os níveis e modalidades, para atendimento da demanda.
6. Garantir vagas, cursos e/ou atividades de formação profissional pública específicas para alunos portadores de deficiência e necessidades educativas especiais.
7. Retomar a discussão sobre as Escolas Técnicas Federais, Estaduais, os CEFET e rever, **imediatamente** após a aprovação deste Plano, a filosofia da proposta atual e elaborar uma nova proposta pedagógica de ensino Técnico e Tecnológico.
8. Assegurar, num prazo de **dois (2) anos**, cursos de qualificação profissional pública articulados com programas de alfabetização, para jovens e adultos que não tiveram acesso ou não completaram sua escolaridade em idade própria, inclusive para os alunos portadores de deficiência e com necessidades educativas especiais.
9. Iniciar, **imediatamente**, programas de formação continuada para trabalhadores em educação da educação profissionalizante, privilegiando as áreas de atuação e incluindo temas relacionados à etnia e gênero.
10. Realizar, no prazo de **dois (2) anos** após a diagnóstico da educação regular, técnica e tecnológica, Concursos Públicos de Títulos e Provas para as disciplinas curriculares profissionalizantes de nível Médio e Superior.
11. Assegurar, num prazo de **cinco (5) anos**, professores especializados, pessoal técnico-pedagógico e administrativo e de apoio em número adequado às necessidades da educação profissional, em todos os níveis de ensino.
12. Assegurar, num prazo de **cinco (5) anos**, infra-estrutura física, laboratórios e oficinas, materiais, equipamentos adequados e necessários à manutenção da qualidade dos cursos oferecidos.

#### 4.1.6.- Educação Especial

A legislação brasileira estabeleceu nas Constituições Federal (1988) e Estadual de São Paulo (1989) em seus **artigos 208**, inciso III, e **239**, § 2º, respectivamente, o direito de todos à educação, assegurando aos portadores de deficiência e necessidades educacionais especiais, atendimento especializado na rede regular de ensino.

No Plano Nacional de Educação – proposta da sociedade brasileira, por sua vez, a Educação Especial caracterizada como modalidade de ensino é entendida numa perspectiva transversal porque deve permear todos os níveis e modalidades de ensino e reportar-se aos mesmos objetivos previstos na legislação educacional. A política inclusiva, proposta nesse PNE, não consiste apenas no acesso e na permanência física de portadores de deficiência e necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, mas, sim na reestruturação dos sistemas de ensino com o objetivo de fazer com que a educação se torne aberta às diferenças e apta para trabalhar com todos os alunos, assegurando-lhes condições de desenvolvimento educacional.

No Brasil, de acordo com o boletim do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com dados preliminares do Censo Escolar de 2003, a cada cem alunos portadores de deficiência ou necessidades educacionais especiais, 29 estudam em classes comuns e 71 estão matriculados em escolas exclusivamente especializadas ou classes especiais. Em 2002, a educação inclusiva representava 24% das matrículas da Educação Especial e, em 1998, quando teve início a coleta sobre essa modalidade de ensino, equivalia a 15% do total.

Ainda de acordo com o levantamento supracitado, o número de matrículas de estudantes portadores de deficiência e necessidades educacionais especiais em classes comuns aumentou 30,6% em relação ao ano anterior e totaliza 144.583 alunos. O número de estudantes em escolas especializadas ou classes especiais cresceu 6,2% e agora soma 358.987 alunos, conforme pode ser observado na **Tabela 53**, que compara esta modalidade com as matrículas do Ensino Fundamental regular, para o país. É constrangedor verificar, pelos dados da tabela, que praticamente metade das matrículas ocorreram em estabelecimentos privados. As necessidades especiais consideradas no levantamento foram: visual, auditiva, física, mental, múltipla, superdotados, portadores de condutas típicas e outras classificações adotadas pelas próprias escolas.

BRASIL	Ensino Fundamental Regular		Educação Especial	
	1ª a 4ª	5ª a 8ª	Total	Fundamental
<b>Total</b>	<b>19.009.924</b>	<b>15.709.582</b>	<b>358.987</b>	<b>189.754</b>
Estadual	4.830.269	8.690.075	76.144	53.064
Federal	7.008	18.989	721	449
Municipal	12.448.078	5.450.917	62.312	43.837
Privada	1.691.144	1.543.633	203.293	83.562

Fonte: INEP- MEC.

As informações para o Estado de São Paulo podem ser encontradas na **Tabela 54**, a seguir e mostram que, também em nosso estado, a rede privada atende cerca de metade das matrículas, sendo nula a contribuição de estabelecimentos federais. As matrículas nesta modalidade em São Paulo dividem-se quase igualmente entre o Estado e os Municípios, o que também ocorre no país como um todo, como pode ser observado na tabela precedente.

São Paulo	Total	Fundamental
<b>Total</b>	<b>72.081</b>	<b>46.997</b>
Federal	0	0
Estadual	12.640	12.592
Municipal	16.891	12.180
Privada	42.550	22.225

Fonte: INEP/MEC.

Quanto à formação de profissionais para educação inclusiva, algumas instituições de Ensino Superior mantêm habilitação específica na graduação de Pedagogia, cursos de especialização e de pós-graduação. Para profissionais em exercício, existe oferta de cursos de curta duração, com informações sobre alunos com necessidades educacionais especiais.

O atendimento educacional desse segmento da população, preferencialmente na rede regular de ensino, como já mencionado é diretriz constitucional (**artigo 208**, inciso III) de responsabilidade das instâncias federal, estaduais e municipais. Portanto, a educação especial deve ocorrer em todas as instituições escolares, públicas e privadas, de modo a propiciar o pleno desenvolvimento das potencialidades sensoriais, afetivas e intelectuais do aluno, mediante um projeto pedagógico, com base nos princípios da educação inclusiva.

No contexto de uma República Federativa como é o Brasil, cabe a cada Estado decidir a concepção e o perfil do seu sistema de serviços públicos educacionais.

A rede estadual deve implementar uma proposta de política pública que reconheça e respeite a diversidade, garantindo o direito à Educação entendido como acesso, permanência e qualidade em todos os níveis de ensino e, tendo como objetivo constituir um sistema educacional que considere as necessidades um dos alunos e que é estruturado em virtude destas.

#### **Diretrizes/Objetivos para a Educação Especial**

1. Realizar censos educacionais para identificar os não escolarizados, discriminando os tipos de deficiências e necessidades educacionais especiais.
2. Definir, em conjunto com os diferentes setores da área social, indicadores de qualidade para o funcionamento de instituições, que oferecem programas de educação especializada, públicas e privadas.
3. Garantir o acesso, a permanência e o prosseguimento de estudos, na Educação Básica, em escolas de ensino regular e especiais para aqueles que dela necessitam, atendendo a toda a demanda.
4. Assegurar o projeto político-pedagógico que vise a inclusão escolar dos alunos portadores de deficiência e necessidades educacionais especiais, em todos os níveis e modalidades.
5. Adequar, nas escolas regulares, o número de alunos por classe, de forma a viabilizar o atendimento efetivo de todas as crianças e jovens portadores de deficiência e necessidades educacionais especiais.

6. Definir critérios de avaliação para orientar as unidades escolares no encaminhamento de alunos a essas instituições especializadas, quando necessário.
7. Incluir universidades públicas e privadas, disciplinas e/ou cursos de formação de professores, em níveis de graduação e pós-graduação, para o atendimento educacional especializado.
8. Implementar e generalizar, como parte dos programas de formação continuada, cursos e programas voltados à Educação Especial, para os professores em exercício, em todos os níveis e modalidades de ensino.
9. Realizar concursos de ingresso para os profissionais especializados, tanto no ensino regular como nas instituições especializadas.
10. Garantir recursos orçamentários específicos para assegurar a inclusão escolar dos alunos portadores de deficiência e necessidades educativas especiais, em todos os níveis e modalidades
11. Disponibilizar infra-estrutura, equipamentos, materiais didático-pedagógicos e profissionais especializados, aos alunos com deficiência.
12. Adequar os prédios escolares existentes garantindo acessibilidade dos alunos portadores de deficiência e de necessidades. Educacionais especiais.

### Metas para a Educação Especial

1. Destinar percentual de recursos orçamentários do PIB estadual proposto para o Ensino Fundamental, Médio e Superior e complementar com outras fontes.
2. Realizar censo educacional e populacional, a partir da **aprovação deste Plano** e estabelecer um sistema de informações para identificar a população a ser atendida pela Educação Especial.
3. Implementar, no máximo em **um (1) ano**, em todos os municípios e em parceria com as áreas de saúde e assistência, programas destinados a ampliar a oferta da estimulação precoce (interação educativa adequada) para as crianças portadoras de deficiência e com necessidades educativas especiais, em instituições regulares ou especializadas.
4. Generalizar, em **dez (10) anos**, o atendimento das pessoas portadoras de deficiência e com necessidades educativas especiais, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, inclusive através de consórcios entre municípios, quando necessário, provendo-se, nestes casos, o transporte escolar.
5. Implantar, progressivamente, em até **quatro (4) anos**, pelo menos um centro especializado, destinado ao atendimento de pessoas com severa dificuldade de desenvolvimento, nas diferentes regiões do Estado, em parceria com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e com as organizações da sociedade civil.
6. Estabelecer, no prazo de **cinco (5) anos**, cooperação com as áreas de saúde, previdência e assistência social para, tornar disponíveis órteses e próteses para todos os educandos com deficiências, assim como atendimento especializado de saúde, quando for o caso.
7. Assegurar a inclusão, **anualmente**, no projeto político-pedagógico das unidades escolares, o atendimento aos portadores de deficiência e com necessidades educativas especiais, definindo os recursos pedagógicos e especializados necessários. Criar condições de parceria professor comum/especializado.
8. Incluir, **progressivamente**, nos currículos de formação de professores, no nível médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos portadores de deficiência e necessidades educativas especiais.
9. Oferecer formação em serviço aos professores em exercício.
10. Incluir ou ampliar, em **três (3) anos**, nas universidades públicas, habilitações específicas, em níveis de graduação e pós-graduação, assim com incluir conteúdos e/ou disciplinas voltadas à Educação Especial, nos cursos de Medicina, Enfermagem e Arquitetura, entre outros.
11. Incentivar, **durante a década**, a realização de estudos e pesquisas, especialmente pelas instituições de Ensino Superior, sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentam necessidades especiais para a aprendizagem.
12. Iniciar a implantação, em **dois (2) anos**, e generalizar, em **dez (10) anos**, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e os profissionais em educação das escolas, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais.
13. Articular, em **cinco (5) anos**, coordenadamente com a União e os municípios as parcerias necessárias para possibilitar a disponibilização de livros falados, didáticos e de literatura, em braille e em caracteres ampliados, para todos os alunos cegos e para os de visão sub-normal do ensino fundamental e médio.

14. Articular as ações de Educação Especial e estabelecer mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não-governamentais.
15. Estudar e definir, **imediatamente após a aprovação** deste Plano, condições de terminalidade para os educandos que não puderem atingir níveis ulteriores de ensino.
16. Estabelecer programas para equipar, em **dois (2) anos**, as escolas de Educação Básica e, em **dez (10) anos**, as de Educação Superior que atendam educandos surdos e aos de visão sub-normal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se, prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos.
17. Generalizar, em **cinco (5) anos**, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.
18. Definir, em conjunto com as entidades da área, no **primeiro ano** de vigência deste Plano, indicadores básicos e padrões mínimos para o funcionamento, com qualidade, de instituições de Educação Especial, públicas e privadas e generalizar, progressivamente, sua observância.
19. Adaptar, em **dois (2) anos**, os prédios escolares existentes, segundo aqueles padrões.
20. Autorizar o funcionamento de novas escolas e cursos, após a aprovação dos padrões mínimos, somente em prédios construídos ou adequados a esses padrões.
21. Implementar, **progressivamente**, as salas de recursos e atendimento itinerante e ampliar o fornecimento e uso de equipamentos de informática.
22. Assegurar, em **um (1) ano**, após a aprovação deste Plano, veículos de transporte escolar com as adaptações necessárias aos alunos que apresentem dificuldade de locomoção.

#### 4.1.7 - A Educação Rural no Estado e o Movimento Social do Campo

No Brasil, o ensino nas áreas rurais ocorreu de forma tardia e descontínua, desde o final do II Império até os dias atuais. Tem predominado uma profunda desconsideração dos valores e das culturas das populações rurais, tanto no parco atendimento quanto na qualidade desse ensino. No Estado de São Paulo, a educação rural não apresenta diferenças significativas em relação ao Brasil, apesar de quase não contar com professores leigos atuando nesse ensino. Ao longo de sua história, os inúmeros problemas dessa educação paulista não tiveram soluções satisfatórias.

Tradicionalmente, o Poder Público Estadual tem implantado o modelo urbano nas escolas rurais, ao invés de adotar uma política específica para as crianças e jovens do meio rural. Muitos estudiosos e o próprio Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) têm criticado essa política, na medida em que o mero transplante dos valores e da cultura urbana para o meio rural constitui-se num desrespeito para com um setor da população, numa sociedade que se deseja plural, conforme a CF/1988.

Desde meados dos anos 80, as políticas educacionais no Estado de São Paulo, ao invés de criarem escolas rurais, privilegiam um processo crescente de transporte das crianças do meio rural para as escolas urbanas. Nesta condição, os estudantes ficam longe de suas famílias, aumentando a probabilidade de exposição ao preconceito, por parte de outras crianças e jovens, inclusive de professores e, em alguns casos, ficam à mercê de todo tipo de violência, da delinqüência e do mercado de drogas.

Apesar de numericamente muito menos expressivo do que o ensino regular, o Ensino Rural no Estado de São Paulo não pode ser desconsiderado, pois tem especificidades, que, se mal compreendidas, podem levar a ações de política educacional com conseqüências sociais altamente indesejáveis, tais como maior êxodo rural. Para cada nível de ensino há questões específicas a serem consideradas, sendo que o 1º ciclo do Ensino Fundamental é aqui entendido como as quatro séries iniciais e o 2º ciclo, como as últimas séries desse ensino e, potencialmente, o Ensino Médio.

As Escolas Rurais, que caracterizaram o ensino do 1º ciclo nos bairros rurais do interior paulista por mais de século, foram praticamente extintas na última década, seguindo normas adotadas também no restante do país. Na opinião de vários especialistas, as conseqüências foram danosas, pois ao serem forçosamente deslocadas para o meio urbano, em idade muito tenra, as crianças se sentem desenraizadas, sendo freqüentemente humilhadas por seus colegas, dados os seus hábitos diferenciados. Não é raro as crianças serem estigmatizadas na escola urbana como “atrasadas” e relegadas a um período que fica conhecido como o “mais fraco” e, em geral, atendidas por professores iniciantes, além da organização burocratizada da escola urbana desrespeitar a solidariedade de base que permeia as relações da população rural.

Ademais, estas crianças são muito sacrificadas, pelo próprio fato do transporte para o centro urbano, nem sempre ser adequado, sem contar a forma como são escolhidas pessoas e empresas para realizar este serviço e o custo que representa. Há, ainda, casos de crianças que levantam muito cedo para fazer o percurso a pé até a escola ou que são obrigadas a estudar, em municípios vizinhos por dificuldades dos municípios (ou desinteresse) em planejar transporte local.

Com relação ao 2º ciclo, para as crianças maiores e os adolescentes a transposição para o meio urbano, se psicologicamente melhor absorvida, pode trazer problemas práticos, que potencializam um abandono precoce da escola,

problemas esses freqüentemente relacionados com necessidades de prestar auxílio na lida familiar em épocas de plantio ou, principalmente, colheita. O desincentivo às Escolas Agrícolas, de nível médio, também verificado nas últimas gestões do governo estadual, contribuiu em muito para piorar a situação naquelas que ainda resistem e é outro exemplo de política inadequada para um país que tem na sua agricultura um diferencial positivo importante em relação a outras nações.

Resumindo, o problema maior da política atualmente aplicada a essa modalidade é que ela provoca o desenraizamento da população rural, estimulando, assim o seu êxodo. E não se trata de negar ou reduzir a importância das culturas e dos valores urbanos, mas é preciso que, tanto o campo como a cidade, sejam valorizados, reconhecendo-se as diferentes riquezas que ambos apresentam numa sociedade plural.

Os diferentes projetos para a Educação Rural implementados até hoje, no Estado de São Paulo, precisam ser amplamente discutidos e confrontados com experiências e propostas mais recentes. Por exemplo, os assentados ligados ao MST sempre consideraram muito pouco satisfatório o ensino regular oferecido às suas crianças e jovens, mesmo quando realizado por professor da rede dentro dos assentamentos. Segundo eles, o conteúdo é ministrado sem uma ligação com a realidade do campo e mesmo as formas de apresentar o conteúdo e a falta de participação nas decisões da escola são assuntos que merecem críticas. Eles esperam que a qualidade social da educação seja contemplada por meio da sua ligação orgânica com a cultura rural e com os seus interesses político-pedagógicos e em vários de seus acampamentos, e principalmente assentamentos, estão levando com êxito um ensino talhado segundo essas premissas.

O MST, com a experiência adquirida ao longo do processo de elaboração e aplicação de sua Proposta Pedagógica deve ser um interlocutor importante no processo de reflexão e construção de um projeto para a Educação Básica do Campo, que tenha como base as necessidades e os interesses sociais, políticos e culturais dos trabalhadores rurais, ligados ou não ao MST.

#### Diretrizes/Objetivos para a Educação Rural e para o Movimento Social no Campo

1. Conceber a educação como formadora de um novo homem, a partir do resgate da identidade sócio-cultural e como produtor de conhecimentos e cultura, num contexto de constantes transformações.
2. Realizar censo educacional para identificar a demanda a ser atendida.
3. Considerar como eixo sistematizador da proposta pedagógica da educação rural e do campo, as práticas sociais e educacionais vivenciadas pelas diferentes comunidades, a relação dialógica entre teoria e prática, a combinação metodológica entre processos de ensino e de trabalho, os conteúdos formativos e instrumentais, assegurando o vínculo orgânico entre processos educativos, políticos, econômicos e culturais.
4. Criar alternativas que possibilitem continuidade de estudo dos excluídos em decorrência de sua condição sócio-econômica e da necessidade de trabalho.
5. Flexibilizar a estrutura e o funcionamento das escolas face às peculiaridades regionais e sazonais da vida na zona rural.
6. Recuperar, sistematizar, debater e divulgar experiências de educação rural e de movimentos de trabalhadores do campo (MST), para construir propostas alternativas.
7. Estimular a realização de pesquisas na busca de teorias e práticas, voltadas à educação rural e do campo, considerando as experiências já desenvolvidas, em particular pelo MST.
8. Incentivar o trabalho coletivo, o debate e a formação permanente de educadores e educandos, estimulando atitudes e habilidades de pesquisa.

#### Metas para a Educação Rural e para o Movimento Social no Campo

1. Realizar em conjunto com os Municípios, em **dois (2) anos**, um censo educacional das crianças que estão dentro e fora da escola formal, na região rural, visando localizar a demanda e universalizar o ensino obrigatório.
2. Realizar em conjunto com os Municípios, em **dois (2) anos**, um censo educacional dos adolescentes e jovens que estão dentro e fora da escola formal, na região rural, visando localizar a demanda e buscar universalizar o Ensino Médio.
3. Estabelecer, em **dois (2) anos**, a reorganização curricular dos cursos para a Educação Rural, de forma a adequá-los às características dos alunos, respeitados os dispositivos da LDB.
4. Assegurar que, em **três (3) anos**, todas as escolas rurais em funcionamento estejam equipadas com biblioteca, sistema de comunicação adequado, equipamento de informática para modernização da administração e apoio à melhoria do ensino e da aprendizagem.
5. Corrigir o desequilíbrio gerado por repetências sucessivas ocorridas na Educação Rural, entre os anos de permanência do aluno na escola e a duração do nível de ensino, reduzindo o tempo médio de conclusão, **até o final da década** que se inicia com o PEE.

6. Recuperar, sistematizar, debater e divulgar experiências de Educação Rural e de movimentos de trabalhadores do campo (MST), para em **dois (2) anos**, construir propostas alternativas para a formação inicial e continuada de docentes voltados à educação no/do campo.
7. Proceder, em **dois (2) anos**, a uma revisão da organização didático-pedagógica e administrativa da educação no/do campo, de forma a adequá-lo às necessidades deste ensino, sem prejuízo da qualidade do ensino.
8. Assegurar programas suplementares de alimentação, assistência social, médica e psicológica, com recursos provenientes das áreas da saúde e promoção social, para as demandas da educação rural.
9. Garantir, em **dois (2) anos**, a todos os alunos, nas zonas rurais o transporte escolar, em todos os níveis da Educação Básica, por parte dos municípios e com colaboração financeira da União e do Estado.

#### 4.1.8 - Educação de Crianças e Adolescentes em Situações de Risco

O Brasil adentra o século XXI ostentando ainda uma quantidade enorme de crianças e adolescentes em situações de risco, que merecem respostas pedagógicas e sociais significativas.

Problemas como este dizem respeito a questões estruturais básicas, decorrentes da mundialização capitalista (“globalização”) vigente, que provocou até o momento dependência econômica e ideológica; desemprego crescente; insuficiência de investimento nas áreas sociais – educação, saúde, nutrição, habitação, lazer, justiça, segurança –, em especial, nos países ditos periféricos.

Nesse contexto, sobretudo as crianças e os adolescentes das classes subalternas vão se tornando, cada vez mais marginalizados, pois excluídos de qualquer forma de participação e de acesso aos direitos sociais que lhes proporcionariam um desenvolvimento digno.

Esta situação agrava-se nos grandes aglomerados urbanos, onde um número crescente de meninas e meninos está nas ruas, sendo obrigado a adaptar-se como estratégia de sobrevivência, às situações de risco social, ou seja, ao abandono, à delinqüência, às drogas, às mais diversas formas de violência física e intelectual.

Esse quadro constrangedor e preocupante não tem provocado ações reparadoras eficientes, tanto por parte do Poder Público como também da sociedade civil, mas não pode mais ser ignorado, sobretudo a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069/1990, ECA), que ensejou a implementação de instâncias: Conselhos Municipais, Estaduais e Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselhos Tutelares, Fóruns de Direitos da Criança e do Adolescente, entre outras, com vistas a concretizar os direitos humanos ali detalhados: à vida, à liberdade, à dignidade, ao respeito, à saúde, à educação, à convivência familiar e comunitária, à defesa contra a exploração no trabalho, à proteção especial contra todo tipo de abuso, negligência e humilhação.

A atuação de algumas Secretarias do Poder Executivo e de diversas Entidades, Organizações Não Governamentais (ONGs), Fundações e movimentos sociais espalhados por todo o país fez com que as violações desses direitos começassem a ser vistas como transgressões legais intoleráveis a serem superadas e não mais como situações irremediáveis com as quais se deve conformar.

Com o ECA, toda a sociedade é chamada a comprometer-se com a criança e o adolescente – a família, a comunidade e o Estado. Mas, no que diz respeito à infância e à adolescência, um paradoxo ainda se constata: de um lado, o Brasil tem uma das legislações mais avançadas, de outro lado, ostenta elevadíssimos índices anti-sociais: subnutrição e desnutrição, trabalho precoce, exclusão do sistema escolar, prostituição, assassinato, persistência de crianças e adolescentes em situação de rua e de risco.

O Estado de São Paulo também reflete essa realidade, em especial na Capital, mas também em suas grandes cidades. É assustador e emblemático, por exemplo, que a Praça da Sé, na região central da cidade de São Paulo, além de referência histórica e arquitetônica, tenha se tornado um simulacro de moradia e de sobrevivência para uma população intitulada “povo de rua”, em especial das faixas etárias precoces.

Segundo dados do *Mapa da Exclusão / Inclusão Social da Cidade de São Paulo / 2000*, o censo FIPE / SAS / PMSP registrou 8.706 moradores de rua na cidade. Dentre estes, incluem-se crianças, adolescentes e jovens que, seqüestrados do convívio familiar, escolar e comunitário, ficam vulneráveis diante de todo e qualquer tipo de exploração humana e injustiça social.

Enquanto o Estado não estabelece políticas públicas para atacar as causas do problema e reverter esse quadro, pessoas, grupos, instituições e movimentos buscam interferir nesse cenário de injustiça social, com propostas e ações político-pedagógicas, mas que dificilmente conseguem ultrapassar a condição de iniquidade que caracterizam as intervenções compensatórias.

Devido à abrangência do problema e à diversidade das ações, constata-se que, ao longo de sua interferência imediata na realidade, muitos desses atores sociais priorizam determinada instância de atuação, concentrando forças em intervenções específicas. Alguns buscam fazer parte de uma rede de atuação que, gradativamente e em várias instâncias, vai provocando mudanças significativas na estrutura organizativa da sociedade, assim como vai forjando uma nova consciência social. Entretanto, é preciso considerar que, de forma alguma, esses atores conseguem substituir o Estado no papel de criar as condições efetivas para superar essa chaga social.

Assim, é indispensável e urgente que o Estado estabeleça e implemente políticas públicas para superar as condições estruturais e conjunturais que têm permitido a permanência de meninos, meninas e jovens em situações de rua e, portanto, de risco social.

#### Diretrizes/Objetivos para Educação de Crianças e Jovens em Situação de Risco

1. Garantir educação inclusiva que contemple as pré-condições de aprendizagem, o acesso aos serviços educacionais e a reinserção no processo de ensino de crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social e pessoal.
2. Potencializar a capacidade de interação, observação e compreensão da realidade de crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social e pessoal, tendo como foco o reconhecimento de seus direitos, de sua auto-estima, de sua autonomia e a valorização de suas qualidades individuais.
3. Realizar censo educacional para identificar crianças, jovens e adolescentes em situação de risco.
4. Elaborar planos de trabalho, e outras atividades educativas, partindo do contexto e da realidade de crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social e pessoal, utilizando as alternativas pedagógicas que o espaço da escola e da comunidade oferecem, em particular empregando estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações-problema contextualizadas, assim como a construção, reconstrução e realização de projetos de vida.
5. Proporcionar formação e capacitação aos professores e demais profissionais do sistema escolar para um adequado atendimento e acompanhamento das crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social e pessoal.
6. Proporcionar formação e capacitação de educadores, que façam a aproximação, o acompanhamento e o encaminhamento de crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social e pessoal para um adequado atendimento e acompanhamento educacional.
7. Estimular a realização de pesquisas na busca de teorias e práticas, voltadas à inclusão das crianças, adolescentes e jovens em situação de risco.

#### Metas para Educação de Crianças e Jovens em Situação de Risco

1. Garantir, **imediatamente** após a aprovação deste PEE, a educação inclusiva que contemple o acesso à escola pública e aos demais serviços educacionais, para garantir a reinserção de crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social e pessoal, no processo de ensino, em todos os níveis e modalidades.
2. Proporcionar, em **um (1) ano**, a formação e capacitação aos professores e demais profissionais do sistema escolar para um adequado atendimento e acompanhamento das crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social e pessoal.
3. Proporcionar, em **um (1) ano**, formação e capacitação de educadores, que façam a aproximação e o encaminhamento de crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social e pessoal para um adequado atendimento e acompanhamento educacional.
4. Elaborar, em **dois (2) anos**, planos de trabalho e outras atividades educativas, partindo do contexto e da realidade de crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social e pessoal, utilizando as alternativas pedagógicas que o espaço da escola e a comunidade oferecem, em particular empregando estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações-problema contextualizadas, assim como a construção, reconstrução e realização de projetos de vida.

#### 4.1.9 - Educação nas Medidas Sócio-Educativas

O Brasil foi uma das primeiras nações a ratificar o documento resultante da *Convenção Internacional dos Direitos da Criança*, de 1989, e este influenciou fortemente os documentos nacionais. Este documento, a *Doutrina da Proteção Integral*, expressa o conjunto de princípios que embasam o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990, ECA) e se realiza por meio de um rol de direitos de toda criança e de todo adolescente, sem qualquer exceção.

É no contexto da Doutrina de Proteção Integral que devemos entender as medidas sócio-educativas (advertência, prestação de serviços, liberdade assistida, semi-liberdade, internação) atribuídas ao adolescente autor de ato infracional. As ações educativas organizadas devem ser pensadas para: colaborar no processo de desenvolvimento pessoal, potencializar as condições para uma efetiva integração social e propiciar as condições para a compreensão da realidade. Ou seja, educar para a vida social na direção da realização pessoal e da participação comunitária.

Portanto, os adolescentes que se encontram em medidas sócio-educativas devem ter garantido não só o direito à educação no sistema regular de ensino, mas também o direito à uma ação educativa específica para a sua condição social momentânea, que busque interagir com a sua peculiar situação de desenvolvimento.

Podemos encontrar os fundamentos legais das medidas sócio-educativas nos **artigos 112 a 129** do Estatuto da Criança e do Adolescente. No entanto, tais fundamentos, necessariamente, devem vir acompanhados de todos os outros direitos da criança e do adolescente, expressos no **artigo 227** da CF/1988 e no **artigo 4º** do ECA.

Na falta de ações educativas, teremos, apenas e tão somente, penalizações. Infelizmente, desde a construção das Unidades de Internação já se evidenciava que estas não tinham sido planejadas para realizar tais atividades. Assim, há uma ausência de ações educativas específicas para esses adolescentes.

O **Artigo 53** do ECA garante à criança e ao adolescente o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. E o **Artigo 54** especifica a obrigatoriedade do Estado de assegurar à criança e ao adolescente: o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria; a progressiva extensão do Ensino Médio; o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência; o atendimento em Creches e Pré-escolas às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade; o acesso a níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística; a oferta de ensino noturno regular; o atendimento no Ensino Fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, alimentação e assistência à saúde.

Ao analisar o que vem ocorrendo na Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM), constata-se que a lei não vem sendo cumprida. Quanto ao atendimento inicial, por exemplo, a Unidade de Atendimento Inicial (UAI) do Brás, no município de São Paulo, chega a abrigar 500 pessoas num espaço com capacidade para apenas 62. Nas Unidades de Internação, somente um pequeno número de internos tem escola garantida, assim mesmo, precariamente. Não existe uma tramitação regular de documentos escolares, dificultando garantir aos alunos um ensino seqüencial e diferenciado, pois, na maioria das vezes, eles vêm para as Unidades de Internação, sem histórico escolar e/ou a ficha de avaliação dos professores das escolas que frequentavam.

A infra-estrutura das unidades é, no mínimo, precária, improvisada. Faltam espaços adequados para as atividades cotidianas, bibliotecas, laboratórios e mobiliário escolar para todos os alunos, como decorrência, muitas atividades chegam a serem desenvolvidas em refeitórios. As oficinas profissionalizantes, em geral, são defasadas e atendem um número reduzido de internos, os projetos culturais se sobrepõem e, de forma geral, estão desvinculados do projeto político-pedagógico da escola, quando estes existem.

Com relação aos trabalhadores e trabalhadoras em educação, a situação também é grave. Não há professores para todas as disciplinas; há predominância de professores polivalentes, que ministram disciplinas para as quais não foram preparados; há alta rotatividade de docentes, que diante dos problemas enfrentados no dia-a-dia, sem apoio específico, sentem-se impotentes e, não raro, acabam por abandonar as aulas.

Existe ainda uma grande tensão entre os docentes e os demais profissionais na FEBEM. De fato, são dois grupos distintos, um desconhece as atribuições do outro, não são discutidos coletivamente: os princípios, os objetivos da educação e o projeto político-pedagógico educacional, o que acaba por causar problemas de toda ordem.

Atualmente está em processo a municipalização das medidas sócio-educativas, bem como de todas as outras, com exceção das medidas de privação de liberdade, que seguem como competência exclusiva do governo estadual.

Essa é mais uma medida que caracteriza a (des)responsabilização do Estado e a proposição de “nova” solução sem que se resolvam problemas antigos como, por exemplo, a inexistência de políticas e programas oficiais para aqueles que se encontram em liberdade assistida ou de prestação de serviços à comunidade. Essa lacuna, muitas vezes, tem servido de justificativa para que o Judiciário decida pela internação das crianças, adolescentes e jovens, contribuindo para tornar crônico o problema da superlotação das Unidades de Internação.

Recentemente, o governo paulista vinculou a FEBEM à SEE/SP. Este realmente foi um passo importante no sentido de resgatar a dívida que a sociedade tem para com as crianças, adolescentes e jovens que se encontram em liberdade assistida, em privação de liberdade ou são egressos daquela instituição.

Contudo, é preciso ter claro que, qualquer medida apenas reforçará a exclusão social, se não vier acompanhada de ações para garantir a construção coletiva e autônoma do projeto político-pedagógico e educacional, a formação continuada dos trabalhadores e trabalhadoras em educação, dos profissionais da FEBEM e, principalmente, o diálogo com os alunos.

Ressalte-se que tem sido muito difícil obter dados consistentes sobre estes assistidos, para com os quais o Poder Público e a sociedade têm uma imensa dívida, já histórica, o que torna inviável um planejamento condizente com a necessidade de superação dessa dívida. Sobre a FEBEM, em 2002, a despesa total alcançou a cifra de R\$ 327,7 milhões ([www.febem.sp.gov.br](http://www.febem.sp.gov.br)), para um atendimento total de cerca de 10 mil crianças, adolescentes e jovens (em 2002, entraram 11.759 e saíram 9.473, segundo informação da Assessoria de Imprensa da FEBEM, em outubro de 2003), o que resulta numa destinação orçamentária média por criança, adolescente ou jovens por ano de R\$ 32.700,00 (R\$ 2.730,00 assistido/mês).

A título de comparação, ainda que se tratem de atendimentos muito diferenciados, no Estado de São Paulo, neste mesmo ano, o valor aluno/ano no Ensino Fundamental (FUNDEF) foi de R\$ 1.108,51, para os alunos de 1ª a 4ª séries e de R\$ 1.163,91, para os alunos de 5ª a 8ª séries e pessoas com necessidades educativas especiais. Não se trata de questionar se é justa ou não a aplicação na FEBEM dos recursos mencionados – até devido à ausência de informações, o que não permite conhecer melhor sua realidade –, mas o contraste dos dados disponíveis, aqui comparados, induz ao questionamento da adequação das políticas até agora adotadas pelo Poder Público Estadual para esse setor social.

Enfim, as medidas sócio-educativas a que essas crianças, adolescentes e jovens têm direito devem constituir-se numa política conseqüente do governo estadual, preservando sempre as peculiaridades dos municípios e atuando de forma articulada com cada um deles.

### Diretrizes/Objetivos para a Educação nas Medidas Sócio-Educativas

1. Fazer cumprir a legislação em vigor, em particular o Estatuto da Criança e do Adolescente, para garantir o direito à Educação em todos os níveis e modalidades de ensino, as todas às crianças, adolescentes e jovens que se encontram em medidas sócio-educativas e dos egressos da FEBEM.
2. Assegurar acesso ao ensino regular, nas redes estadual e municipais, em todos os níveis e modalidades, aos que estiverem cumprindo medida sócio-educativa, bem como aos egressos da FEBEM.
3. Articular as esferas municipais e estaduais, bem como o Poder Judiciário, o Ministério Público, a sociedade civil, de forma democrática, visando ações conjuntas para o atendimento pleno, conforme determina o ECA, às crianças, adolescentes e jovens que se encontram em liberdade assistida ou cumprindo medida sócio-educativa.
4. Realizar levantamentos sistemáticos do percentual de atendimento escolar, abandono, distorções idade-série, de crianças, adolescentes e jovens que se encontram em medida sócio-educativa e dos egressos da FEBEM.
5. Assegurar à escola o acesso à documentação escolar e demais informações necessárias ao atendimento rápido e sem interrupções das atividades escolares das crianças, adolescentes e jovens que se encontram em medida sócio-educativa.
6. Capacitar os trabalhadores e trabalhadoras em educação, em geral, para o atendimento às crianças, adolescentes e jovens que se encontram cumprindo medida sócio-educativa.
7. Capacitar os trabalhadores em educação e os profissionais da FEBEM, preparando-os para a construção coletiva e dialógica do projeto-pedagógico da escola que atenda as reais necessidades dos seus alunos.
8. Prover recursos orçamentários específicos, face às necessidades específicas desta modalidade de ensino.
9. Garantir espaço para as atividades escolares, esporte e recreação; bibliotecas, incluindo material bibliográfico; equipamento didático-pedagógico atualizado; laboratórios específicos e de informática e oficinas profissionalizantes para os trabalhadores em educação e os profissionais da FEBEM.
10. Recuperar experiências educativas e estimular pesquisas na busca de teorias e práticas, voltadas à inclusão das crianças, adolescentes e jovens que se encontram em medida sócio-educativa e dos egressos da FEBEM.

### Metas para a Educação nas Medidas Sócio-Educativas

1. Assegurar, **imediatamente**, o acesso ao ensino regular, nas redes públicas, estadual e municipais, em todos os níveis e modalidades, aos que estiverem cumprindo medida sócio-educativa, bem como aos egressos da FEBEM.
2. Realizar, em **um (1) ano**, levantamentos sistemáticos do percentual de atendimento escolar, abandono, distorções idade-série, de crianças, adolescentes e jovens que se encontram em medidas sócio-educativas e dos egressos da FEBEM.
3. Assegurar, imediatamente, à escola o acesso à documentação escolar e demais informações necessárias ao atendimento rápido e sem interrupções das atividades escolares das crianças, adolescentes e jovens que se encontram em medida sócio-educativas.
4. Capacitar, em dois (2) anos, os trabalhadores e trabalhadoras em educação, em geral, para o atendimento às crianças, adolescentes e jovens que se encontram cumprindo medida sócio-educativa.
5. Capacitar, em até dois (2) anos, os trabalhadores em educação e os profissionais da FEBEM, preparando-os para a construção coletiva e dialógica do projeto-pedagógico da escola que atenda as reais necessidades dos seus alunos.
6. Implementar, em um (1) ano, as experiências educativas exitosas e estimular pesquisas na busca de teorias e práticas, voltadas à inclusão das crianças, adolescentes e jovens que se encontram em medida sócio-educativa e dos egressos da FEBEM.
7. Garantir, em dois (2) anos, as condições necessárias para as atividades escolares e extra-curriculares, assim como de esporte e recreação, bibliotecas, incluindo material bibliográfico, equipamentos didático-pedagógicos atualizados; laboratórios específicos e de informática e oficinas profissionalizantes para os assistidos pela FEBEM.
8. Adotar, **imediatamente**, experiências educativas e orientações adequadas voltadas à inclusão das crianças, adolescentes e jovens à escolarização, que se encontram em unidades de atendimento, para garantir a escolarização contínua.

#### 4.1.10 - Educação Escolar Indígena

A CF/1988 contempla uma concepção de educação escolar para os povos indígenas que significa um grande avanço, pois abandona a perspectiva integracionista e aceita e reconhece, oficialmente, o direito desses povos a uma escola que afirme suas especificidades culturais e garanta o acesso aos conhecimentos que já se constituem num patrimônio da sociedade brasileira.

Ao longo dos últimos anos, outros instrumentos legais, normativos e pedagógicos, como a LDB, o PNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, a Resolução Federal de 03/1999, o Referencial Curricular Nacional de Educação Escolar Indígena e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, incluíram essa educação no sistema oficial. Essa modalidade de ensino, com necessidades próprias de formação de professores, materiais didáticos e organização curricular, antes de ser entendida como restrição, representa, na verdade, o acolhimento e o reconhecimento das reflexões e práticas de projetos pioneiros em educação escolar indígena desenvolvidos, especialmente por ONG, associações indígenas e professores no país.

Esses corpos teóricos e legais, que garantem uma educação específica, intercultural, bilíngüe e comunitária, têm se constituído em um forte instrumento de luta de professores, comunidades e lideranças, na ausência de compromisso e de vontade política, de apoio financeiro permanente e de conhecimento técnico, por parte do Poder Público. Por outro lado, o professor indígena, sendo escolhido pela comunidade, mas sendo também funcionário contratado pelo Estado ou Município, sofre inúmeros constrangimentos diante dos outros professores quanto à formação, ao salário e, principalmente, ao domínio de informações. Manter o professor e as comunidades desinformadas e sem programas de formação contínua e de boa qualidade, é o modo mais freqüente de os governantes e responsáveis técnicos manterem-se a salvo de críticas e questionamentos.

O não cumprimento da legislação que favorece os povos indígenas e da educação escolar específica a que têm direito, tem sido a regra em quase todos os Estados e Municípios brasileiros. Às manifestações de preconceito, prepotência e ignorância, os indígenas vêm respondendo com a crescente auto-organização, ampliando o número de associações de professores, comunitárias e de lideranças. Outro recurso tem sido apelar ao Ministério Público Federal, chamando os agentes do governo para o cumprimento das leis e demandas das populações indígenas.

Em 2002, o programa Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena (PCN), pretensamente, atendeu mais da metade dos professores indígenas do país. Por ter se limitado a uma única etapa, cumpriu apenas o papel de divulgar o direito a uma educação diferenciada e de boa qualidade. Acontecendo quase sempre em aldeias, por vezes extremamente remotas, os PCN detonaram algumas barreiras de acesso à informação, ao direito e à lei que os governantes locais impõem às populações indígenas. De posse dos vídeos, livros e mapas estudados com os formadores especializados, os professores e lideranças passaram a cobrar a criação de escolas indígenas, com currículo específico, professores de seu próprio povo, educação em todos os níveis e modalidades, fazendo parte do projeto de futuro desse povo, fortalecendo seu enraizamento e não o êxodo dos jovens indígenas para a cidade.

No Estado de São Paulo, até 2001 não havia um programa de formação de professores indígenas. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo não participou das iniciativas promovidas pelo MEC, nos anos anteriores, de formação de técnicos e de professores indígenas para atendimento específico. Assim, o número de professores não indígenas é muito alto, e o atendimento só vai até a 4ª série do Ensino Fundamental, com altos índices de reprovação.

Os avanços ocorridos, antes de tudo, devem-se à própria força do movimento indígena, que considera a educação como um direito assim como o direito à terra, aos recursos naturais e ao desenvolvimento de sua própria cultura.

### **Diretrizes/Objetivos para a Educação Indígena**

1. Articular a Educação Básica e a Educação Superior, possibilitando, assim, uma maior coordenação dos programas de atendimento às escolas indígenas.
2. Garantir o direito a uma educação diferenciada e de qualidade aos povos indígenas
3. Reestruturar e fortalecer na Secretaria Estadual de Educação, setor responsável pela Educação Escolar Indígena, com orçamento próprio e recursos materiais, equipamentos e pessoal qualificado.
4. Garantir a participação de representantes das comunidades indígenas em todas as instâncias de deliberação e execução das políticas públicas de educação escolar indígena.
5. Realizar censo para definir a demanda a ser atendida.
6. Promover a correta e ampla informação à população brasileira e paulista em geral, sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de valorizar a imensa riqueza sócio-cultural de nosso país e combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação às populações indígenas.
7. Criar programas de formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio e superior e de formação política de lideranças para controle social desses programas.
8. Criar programas de valorização das línguas indígenas; de propostas pedagógicas alternativas, de elaboração e edição de livros e materiais didáticos de autoria indígena; de bibliotecas especializadas; videotecas; laboratórios e alimentação escolar definidos pelas comunidades indígenas, de acordo com suas práticas sócio-culturais e seus padrões alimentares.
9. Instituir Ensino Profissionalizante de nível Fundamental e Médio (agentes de manejo ou agro-florestais, de saúde, de vigilância etc.), que contemplem os interesses de cada povo.
10. Garantir recursos específicos, no orçamento do Estado para a Educação Escolar Indígena.
11. Construir escolas nas terras indígenas, com projeto arquitetônico específico definido pelas respectivas comunidades indígenas.

### Metas para a Educação Indígena

1. Realizar em conjunto com os Municípios, em **dois (2) anos**, um censo educacional das crianças indígena que estão dentro e fora da escola, visando localizar a demanda e universalizar o ensino obrigatório.
2. Realizar em conjunto com os Municípios, em **dois (2) anos**, um censo educacional dos adolescentes e jovens indígenas que estão dentro e fora da escola formal, visando localizar a demanda e buscar universalizar o Ensino Médio.
3. Implementar, **imediatamente**, programas de valorização das línguas indígenas; de propostas pedagógicas alternativas, de elaboração e edição de livros e materiais didáticos de autoria indígena; de bibliotecas especializadas; videotecas; laboratórios e alimentação escolar definidos pelas comunidades indígenas, de acordo com suas práticas sócio-culturais e seus padrões alimentares.
4. Proporcionar, em **um (1) ano**, programas de formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio e superior e de formação política de lideranças para controle social desses programas.
5. Garantir o acesso ao Ensino Profissionalizante de nível Fundamental e Médio (agente de manejo ou agroflorestais, de saúde, de vigilância etc.) que contemple os interesses de cada povo.
6. Estabelecer, em dois (2) anos, a reorganização curricular, de forma a adequá-los às características dos alunos indígenas.

### 4.2.- EDUCAÇÃO SUPERIOR

A LDB (Lei nº 9.394/1996) define dois níveis para a Educação Superior: Graduação e Pós-graduação. Entretanto, introduziu, como novidade, uma certificação intermediária, abrindo a possibilidade de dividir a graduação em uma etapa básica, complementada por cursos seqüenciais, que também podem ser oferecidos de forma independente. Analisando a realidade brasileira e paulista, a comunidade universitária organizada – docentes, técnico-administrativos e estudantes – tem alertado para a dificuldade de cumprir com qualidade os objetivos da Educação Superior, se organizada nestes moldes. De fato, verifica-se no Estado de São Paulo, que apenas as Instituições de Ensino Superior privadas utilizaram-se desta abertura.

Além dos dois níveis, mencionados anteriormente, a LDB ainda admite como Educação Superior cursos de duração inferior a 2.800 horas, estando nesta categoria aqueles que levam ao diploma de tecnólogo, conforme já apontado na seção sobre Ensino Profissional, e cursos de extensão.

As Faculdades de Tecnologia (FATEC) ligadas ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) oferecem da ordem de 5 mil vagas para cursos de 3 anos, conferindo o grau de tecnólogo. Houve recente expansão da rede de FATEC e é preocupante se haverá possibilidade de ser mantida a qualidade, sem que haja substancial aumento do suporte financeiro correspondente. A Escola Técnica Federal de São Paulo foi muito recentemente transformada num CEFET, esperando-se que, calcada na qualidade reconhecida do seu ensino enquanto foi restrito ao nível médio, e espelhando-se em CEFET congêneres, em outros estados, possa também desempenhar papel relevante no ensino tecnológico.

Dada a sua relevância social e o maior número de estudantes envolvidos, o diagnóstico da Educação Superior, nesta seção, estará mais voltado a seus dois níveis, historicamente melhor definidos: a Graduação e a Pós-graduação.

A Ensino Superior<sup>(\*)</sup>, como importante patrimônio social, se caracteriza pela sua necessária dimensão de universalidade na produção e transmissão da experiência cultural e científica da sociedade. Ela é, essencialmente, um elemento constitutivo de qualquer processo estratégico e de construção de identidade social.

Há uma dimensão pública nas instituições de ensino superior que se efetiva simultaneamente pela sua capacidade de representação social, cultural, intelectual e científica. E a condição básica para o desenvolvimento dessa representatividade é a capacidade de assegurar uma produção de conhecimento inovador e crítico, que exige respeito à diversidade e ao pluralismo. Dessa forma, não lhe cabe apenas preencher uma função de reprodução de estruturas, relações e valores, mas acolher os mais diversos elementos que possam constituir questionamentos críticos, indispensáveis para configurá-la como um dos fatores dinâmicos na evolução histórica da sociedade.

Essa visão do Ensino Superior, satisfeita parcialmente pelas universidades públicas, está intimamente associada ao conceito de Educação realizada através do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma indissociável, cujo objetivo pressupõe o aperfeiçoamento da formação cultural do ser humano, a capacitação para o exercício de uma profissão e a preparação para a reflexão crítica e a participação na produção, sistematização e superação do saber, cabendo ao Estado a responsabilidade de assegurar o acesso a esse direito social a todos os cidadãos, de forma gratuita, por meio das Instituições de Ensino Superior. Ressalte-se, entretanto que, apesar desta gratuidade ser matéria constitucional, em várias

---

(\*) O conceito de Ensino Superior, aqui empregado, compreende as Instituições de Ensino Superior (Faculdades ou Instituições Isoladas, CEFET etc.), desde que obedeçam ao padrão unitário de qualidade estabelecido no Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira e neste PEE, a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Inclui as instituições de nível superior federais, estaduais, municipais e privadas.

universidades públicas tem se instalado a convivência pouco saudável com fundações de caráter privado, ditas de apoio, que tem “oferecido” cursos pagos e assessorias diversas.

A Educação Superior é a última etapa da educação formal, sendo considerada de importância estratégica pela maioria absoluta dos países. De fato, dentro do Sistema de Educação, a Educação Superior tem um papel especialmente relevante, pois é neste nível de ensino que se dá a formação de docentes e técnicos que vão desenvolver seu trabalho de orientação e ensino nos demais níveis do Sistema de Educação. Cabem-lhe, assim, enormes tarefas que dizem respeito ao seu papel de formadora de novas gerações, que sejam críticas e conscientes no exercício de direitos e deveres. Profissionais sem autonomia intelectual e/ou com formação ética questionável são primordiais na perpetuação do *status quo*, sobretudo num país como o Brasil, que tem se caracterizado pela exclusão social perene. É urgente mudar esta perspectiva.

Além de sua função como *locus* de formação de profissionais para o sistema educacional, a Educação Superior tem cumprido historicamente uma outra missão importante, a de impulsionar o desenvolvimento técnico-científico e cultural das regiões onde se insere. Dentre os exemplos, poderiam ser citadas a Alemanha em passado mais remoto, o estado da Califórnia com seu sistema eficiente de universidades públicas, o Japão no século XX, e os denominados Tigres Asiáticos nas últimas décadas.

No presente contexto, a pós-graduação paulista concentrada em suas universidades públicas, continua prestando contribuição muito importante, não apenas ao Estado, como também às demais unidades da Federação: historicamente qualificou parcela preponderante dos docentes que atuam na Educação Superior e, mesmo hoje, é responsável por aproximadamente a metade dos doutores que se titulam por ano no Brasil.

O texto, a seguir, aponta o perigo de que São Paulo venha a perder sua posição de destaque no panorama cultural e técnico-científico, não porque os outros Estados tenham apresentado altos patamares de desenvolvimento, mas porque São Paulo estagnou. O diagnóstico preocupante se relaciona com a imensa privatização que se instalou na Educação Superior no Estado e com o fato de que a mesma está se ampliando e atingindo, até mesmo, a Pós-graduação. Segundo denúncias da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) e da Federação dos Professores do Estado de São Paulo (FEPESP), confirmadas recentemente, grande parte das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas não obedece às normas emanadas do CNE, nem são efetivamente fiscalizadas pelo Poder Público, sendo diminuta sua produção em pesquisa, mesmo quando consideradas universidades.

#### 4.2.1 - Graduação

O Brasil expandiu tarde o seu ensino até o nível superior, efetivamente muito mais tarde do que a maior parte dos seus vizinhos na América Latina.

O Estado de São Paulo instituiu seu sistema estadual de institutos de pesquisa e de faculdades isoladas a partir de fins do século XIX e sua primeira universidade estadual, a Universidade de São Paulo (USP), em meados da década 30 do século passado. No último terço do século XX, finalmente, o Estado organizou mais duas universidades públicas: a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP), esta última multi-campi, em parte formada a partir de faculdades isoladas pré-existentes.

Análises consistentes ligam a predominância paulista na indústria de transformação, que continua correspondendo a quase metade do valor agregado ao PIB nacional por este ramo de atividade, à visão política que orientou a instalação em São Paulo deste forte sistema público de ensino e pesquisa. De fato, é inegável que Campinas, São Carlos, Ribeirão Preto e a região de São José dos Campos se beneficiaram sobremaneira da capacidade de irradiação das unidades de Ensino Superior que foram instaladas nestas regiões, sendo que, em alguns casos, é evidente a ligação deste desenvolvimento com as áreas de atuação prevalentes nestas instituições.

Apesar desse relevante papel, há uma enorme demanda reprimida e há escassez de vagas, na Educação Superior, em especial nas instituições públicas. Assim, este nível de ensino compartilha com a outra ponta do sistema, a Educação Infantil, grandes déficits educacionais, e essa situação tende a ficar agudizada no Ensino Superior, na medida em que o déficit no Ensino Médio for sendo superado.

O cenário do Ensino Superior no Estado de São Paulo é desalentador e está pondo em risco o seu papel de indutor do desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do Estado e do país, conforme mostram os dados a seguir.

Apenas cerca de 18% dos jovens paulistas, o que correspondeu em 2001 a cerca de 900 mil estudantes, se matricula em uma Instituição de Ensino Superior, (IES), seja pública ou privada. Embora esse percentual de matrículas seja superior ao dos demais estados brasileiros, onde havia ao todo 2,1 milhões de estudantes em 2001, ele é inferior à média de diversos países sul-americanos (Argentina, Venezuela, Peru, Chile e Uruguai). Além disso, ele é muito inferior ao que se observa nos países desenvolvidos, onde a taxa de matrícula supera, e às vezes em muito, 60%.

O mais grave, porém, é a imensa privatização a que a Educação Superior paulista foi submetida, mesmo quando comparada à dos demais estados brasileiros, como mostra a **Tabela 55**. Nesta tabela e em várias das seguintes, as IES Municipais foram agrupadas com as Privadas, já que têm, com estas, várias características em comum, em particular as cobranças de mensalidade. Em São Paulo (2001, último ano para o qual existem estatísticas completas acessíveis) as IES Municipais cobriam 4,4% do total de matrículas.

**Tabela 55 - Privatização do ensino superior paulista: percentual de concluintes, de matrículas e de ingressantes nos sistemas público e privado de educação superior, em São Paulo e nos demais estados-1999/2001**

<b>A – Percentual de concluintes do Ensino Superior Presencial</b>				
	<i>Públicas (estaduais e federais)</i>		<i>Privadas e municipais</i>	
	1999	2001	1999	2001
São Paulo	11,5%	10,1%	88,5%	89,9%
Demais estados	42,4%	41%	57,6%	59%
<b>B – Percentual de matrículas na Educação Superior Presencial</b>				
	<i>Públicas (estaduais e federais)</i>		<i>Privadas e municipais</i>	
	1999	2001	1999	2001
São Paulo	12%	10%	88%	90%
Demais estados	47%	36%	53%	64%
<b>C – Percentual de ingressantes por vestibular na Educação Superior Presencial</b>				
	<i>Público (Federal e Estadual)</i>		<i>Privado e Municipal</i>	
	1999	2001	1999	2001
São Paulo	7,9%	6,8%	92,1%	93,2%
Demais estados	32,3%	27%	67,7%	73%

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP/MEC.

A **Tabela 55** mostra, como sinal de alerta por meio da estatística crescente do setor privado, tanto na seqüência concluintes, matriculados e ingressantes, quanto na comparação entre 1999 e 2001, que o desequilíbrio público (federal e estadual) frente às demais instituições, está aumentando. Isto se deve ao fato de estar praticamente estagnada a vaga pública, enquanto as privadas aumentaram.

Por outro lado, a **Tabela 56**, a seguir, demonstra de forma contundente, com auxílio da relação candidato/vaga, que a prevalência do ensino superior privado ocorre a despeito de uma procura maior pelas IES federais e estaduais, tanto no Brasil como um todo, quanto especialmente em S. Paulo.

<b>Tabela 56 – Relação candidato/vaga no Vestibular para o Ensino Superior Presencial (2001)</b>					
	<i>Federal</i>	<i>Estadual</i>	<i>Municipal</i>	<i>Particular</i>	<i>Comunitárias, Confessionais, Filantrópicas.</i>
<b>São Paulo</b>	21,6	14,3	2,1	1,6	2,4
<b>Brasil</b>	10,8	9,9	2,0	1,7	1,9

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP/MEC.

Nota-se que a procura pelas IES Municipais se assemelha mais à das IES Privadas do que à das IES Federais ou Estaduais.

Para complementar a informação, a **Tabela 57** apresenta as matrículas em números absolutos, os quais informam, quando divididos pela respectiva população, que em São Paulo havia, em 2001, 407 habitantes para cada estudante em instituição superior pública, enquanto no restante do país esta relação é muito mais favorável, 173 habitantes por estudante nesta categoria. É deprimente verificar que, se quisermos apenas que São Paulo tenha o mesmo número de estudantes em instituições públicas, em relação à sua população, que os demais estados têm, deveríamos multiplicar as vagas nas instituições públicas por cerca de 2,4.

<b>Tabela 57 – Matrículas na Educação Superior Presencial</b>								
<b>Em São Paulo e demais estados, discriminadas por rede - 1999/2001.</b>								
<i>Unidade da Federação</i>	<b>1999</b>		<b>2001</b>		<b>1999</b>		<b>2001</b>	
	<b>Estadual</b>	<b>Federal</b>	<b>Estadual</b>	<b>Federal</b>	<b>Mun.</b>	<b>Privada</b>	<b>Mun.</b>	<b>Privada</b>
<b>São Paulo</b>	79.499	6.754	83.235	7.749	35.162	618.698	39.930	767.729
<b>Demais estados</b>	222.881	435.808	273.780	495.211	51.918	919.225	39.320	1.323.800

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP/MEC.

A tabela demonstra novamente a acelerada privatização da educação superior, especialmente em São Paulo: enquanto em dois anos as matrículas cresceram em apenas 5,5% no setor público, o aumento correspondente foi de 23,5% no setor privado. Outra informação relevante contida na tabela é a situação consideravelmente desfavorecida do Estado de São Paulo frente, às outras unidades da Federação, quanto à rede federal de Educação Superior, injustiça que precisa ser paulatinamente revertida. A privatização traz consequências sérias para o desenvolvimento econômico e social do Estado, na medida em que as vagas no ensino privado são condicionadas por análises mercadológicas de curto prazo, que dificilmente atenderão as necessidades abrangentes delineadas para o futuro.

A **Tabela 58**, abaixo, informa que as universidades privadas, tanto as particulares quanto as demais, mantém bem menos de um quarto de seus docentes em tempo integral, sendo a relação em São Paulo ainda pior do que a média nacional. Centros de Educação Tecnológica são basicamente públicos e têm fração apreciável de professores em tempo integral, assim como o fazem as demais instituições públicas.

<b>Tabela 58 – Porcentagem de docentes em Tempo Integral por Organização Acadêmica e tipo de Instituição, no Brasil e em S. Paulo (2001)</b>						
<b>Brasil (total de docentes: 219.947)</b>						
<i>Tipo de IES</i>	<i>Total</i>	<i>Univ.</i>	<i>Centro Univ.</i>	<i>Fac. Int.</i>	<i>Fac., Esc. E Ins.</i>	<i>Centro Ed. Tecnol.</i>
Todas	41%	53%	14%	12%	16%	65%
Federal	84%	84%	94%	—	81%	78%
Estadual	70%	72%	—	—	46%	45%
Municipal	23%	25%	25%	37%	19%	—
Particular	14%	20%	11%	13%	11%	0%
Comun., Conf., Filan.	20%	23%	17%	9%	10%	—
<b>São Paulo (total de docentes: 61.024)</b>						
Todas	29%	40%	11%	14%	11%	41%
Federal	88%	90%	—	—	96%	36%
Estadual	80%	83%	—	—	56%	45%
Municipal	19%	21%	25%	37%	10%	—
Particular	13%	18%	10%	13%	7%	0%
Comun., Conf., Filan.	18%	21%	15%	7%	8%	—

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior, 2001.

A tabela demonstra claramente que as instituições privadas (tanto as particulares, quanto, mesmo, as comunitárias, confessionais e filantrópicas) não estão organizadas de modo a respeitar o tripé universitário (ensino, pesquisa, extensão), que depende de grande dedicação docente, conforme pode ser verificado até mesmo pela baixa fração de docentes admitidos em tempo integral, especialmente em São Paulo, (menos de 20% do total, também nas municipais, frente a mais de 80% nas instituições federais e estaduais - vide **Tabela 58**), tendo como consequência uma baixíssima produtividade na pesquisa, tão necessária para a inserção soberana do Estado e do país no cenário internacional, e uma oferta de Educação Superior de qualidade bem inferior àquela oferecida pelas instituições públicas. Esta última constatação é parcialmente explicada pelo menor percentual de docentes titulados nas instituições privadas, conforme mostra a **Tabela 59**.

**Tabela 59 – Porcentagem de docentes com títulos de doutor ou mestre, por Organização Acadêmica e tipo de Instituição, no Brasil e em S. Paulo (2001)**

<b>Brasil (total - mestres: 72.978; doutores: 46.133)</b>						
<i>Tipo de IES</i>	<i>Total</i>	<i>Univ.</i>	<i>Centro Univ.</i>	<i>Fac. Int.</i>	<i>Fac., Esc. E Ins.</i>	<i>Centro Ed. Tecnol.</i>
Todas	54%	59%	49%	39%	43%	43%
Federal	68%	69%	72%	—	76%	50%
Estadual	61%	64%	—	—	31%	32%
Municipal	38%	38%	58%	42%	37%	—
Particular	45%	47%	48%	39%	44%	15%
Comunitárias, Confessionais, Filantrópicas	50%	52%	52%	40%	40%	—
<b>São Paulo (total – mestres: 18.434; doutores: 17.892)</b>						
Todas	60%	67%	52%	43%	49%	31%
Federal	92%	94%	—	—	97%	34%
Estadual	91%	96%	—	—	62%	32%
Municipal	45%	28%	58%	42%	58%	—
Particular	49%	51%	50%	43%	48%	19%
Comunitárias, Confessionais, Filantrópicas.	56%	60%	58%	43%	44%	—

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior, 2001.

O déficit na educação superior é, portanto, significativo, tanto do ponto de vista quantitativo, quanto, principalmente, do ponto de vista qualitativo.

Além do desequilíbrio público/privado, há em S. Paulo ainda um importante desequilíbrio regional; assim é necessário destacar as carências específicas na oferta do ensino superior, levando em conta necessidades e possibilidades das diferentes regiões. A **Tabela 60** abaixo, mostra a porcentagem de jovens entre 18 e 24 anos que está matriculada no ensino superior (Total = público + municipal + privado), discriminando também o atendimento público (estadual + federal) nas diferentes Regiões Administrativas (RA) do Estado, evidenciando regiões mais carentes do que outras.

**Tabela 60 – Porcentagem da população com idade entre 18 e 24 anos que está matriculada no ensino superior (público ou total) em São Paulo, nas diferentes Regiões Administrativas (2001).**

	<b>Público<sup>1</sup></b>	<b>Total<sup>2</sup></b>		<b>Público<sup>1</sup></b>	<b>Total<sup>2</sup></b>
Metrop. de S. Paulo	1,5%	20,0%	S. J. do Rio Preto	1,2%	20,9%
Registro	0%	3,8%	Araçatuba	1,8%	14,3%
Baixada Santista	0,3%	16,6%	Presidente Prudente	2,0%	24,4%
S. J. dos Campos	1,2%	12,7%	Marília	3,9%	22,0%
Sorocaba	1,1%	9,8%	Central	9,8%	19,9%
Campinas	2,3%	15,8%	Barretos	0%	10,6%
Ribeirão Preto	2,8%	19,5%	Franca	1,4%	16,0%
Bauru	3,5%	19,2%	<b>Estado de São Paulo (média)</b>	<b>1,8%</b>	<b>17,9%</b>

Fonte: Seade, 2001 – São Paulo. <sup>1</sup>Público: federal + estadual. <sup>2</sup>Total: Público + privado + municipal.

A **Tabela 60** expõe a enorme desvantagem em que se encontram, especialmente a região de Registro, mas também as de Sorocaba, Barretos e, mesmo, S. José dos Campos e a Baixada Santista, frente à média estadual de matrículas no ensino superior, em relação ao atendimento público.

Entretanto, há várias outras regiões, incluindo a grande região metropolitana de S. Paulo, em que o atendimento público é desfavorável frente à média estadual. De fato, apenas a Região Administrativa Central apresenta um atendimento público melhor até do que o oferecido nos demais estados.

Devem ser levadas em conta, também, deficiências específicas, como as apontadas na **Tabela 61** abaixo, com uma lista de áreas do conhecimento (oferecidas por instituições públicas) ausentes de cada uma das regiões administrativas.

**Tabela 61 – Regiões nas quais não existem instituições estaduais ou federais de ensino superior nas diferentes áreas do conhecimento (2001)**

Áreas do conhecimento inexistentes	Região administrativa
Agricultura e Veterinária	<b>Registro, Baixada Santista</b> , S. José dos Campos, Bauru, S. José do Rio Preto, Presidente Prudente, Marília, Central, <b>Barretos</b> , Franca.
Ciências Sociais, Negócios e Direito	<b>Registro, Baixada Santista</b> , Sorocaba, S. José Rio Preto, Araçatuba, <b>Barretos</b> .
Ciências, Matemática e Computação	<b>Registro</b> , S. José dos Campos, Araçatuba, Marília, <b>Barretos</b> , Franca.
Educação	<b>Registro, Baixada Santista</b> , Araçatuba, <b>Barretos</b> , Franca.
Engenharia, Construção e Produção	<b>Registro, Baixada Santista</b> , Ribeirão Preto, Marília, <b>Barretos</b> , Franca.
Humanidades e Artes	<b>Registro, Baixada Santista</b> , S. José dos Campos, Sorocaba, Marília, Ribeirão Preto, Bauru, Presidente Prudente, <b>Barretos</b> .
Saúde e Bem-Estar Social	<b>Registro, Baixada Santista, Barretos</b> .

Fonte: Seade, 2001 – S. Paulo

Nota-se que apenas a Região Metropolitana conta com um ensino superior público realmente universal, embora a região Central, que engloba importantes centros ao redor de São Carlos, também esteja contemplada com quase todas áreas. Por outro lado, a Baixada Santista, muito populosa, além de Barretos e Registro<sup>25</sup>, é praticamente desprovida de estabelecimentos públicos. As regiões de S. José dos Campos e Franca são cobertas de forma muito parcial. Num estado ainda bastante agrícola, chama atenção, também, a ausência da área de Ciências Agrárias em quase dois terços das RAs. Mesmo a grande área das Ciências Humanas, das Letras, Linguística e Artes, normalmente considerada pouco dispendiosa, não é contemplada em mais de metade das Regiões Administrativas.

Na análise feita é, pois, salientada a má distribuição das vagas públicas do ensino superior: uma pequena FATEC e uma unidade da UNESP, em fase de consolidação, atendem à população da Baixada Santista, que beira 1,5 milhões de residentes; a grande área metropolitana de São Paulo, com mais de 18 milhões de habitantes, conta, basicamente, com apenas dois campi da USP na zona oeste, além da pequena unidade da Federal de S. Paulo, estando desassistido grande contingente de alunos da zona leste e do ABC, em particular; o Vale do Paraíba e a região de Sorocaba, muito populosos, estão contemplados bem abaixo da média e o Vale do Ribeira foi totalmente esquecido.

Nesse contexto, merece todo apoio o esforço da USP em propor um novo campus na Zona Leste da capital. Especialmente preocupante é a situação dos cursos de licenciatura e dos cursos de formação de professores, em geral, que devem ser contemplados, entre outros, nesse novo campus.

A **Tabela 62**, por sua vez, dá início a uma análise mais qualitativa da situação do ensino superior, apresentando a relação entre alunos matriculados em cursos de graduação e docentes, para os diversos tipos de instituição, comparando a situação de S. Paulo com a do Brasil.

<b>Tabela 62 – Relação: Alunos de graduação por Docente no Brasil e em São Paulo, por tipo de Instituição de Ensino Superior</b>		
<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>BRASIL</b>	<b>SÃO PAULO</b>
Todas	13,8	14,7
Públicas <sup>1</sup>	10,3	8,7
Privadas <sup>2</sup>	16,2	16,7
Federal	9,7	5,4
Estadual	10,3	8,7
Municipal	17,4	10,9
Particular	16,2	17,0
Comun., Confes., Filan.	16,2	16,1

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior, 2001.

<sup>1</sup> Média ponderada para IES Federais, Estaduais e Municipais.

<sup>2</sup> Média ponderada para IES Particulares, Confessionais, Comunitárias e Filantrópicas.

<sup>25</sup> A partir de agosto de 2003, a UNESP instalou pequenas unidades em diversas cidades do interior, entre elas, Registro, Sorocaba e Iperó, porém não contemplou o padrão de qualidade definido por esse PEE.

A **Tabela 62** deixa claro que instituições que oferecem um número apreciável de vagas no ensino de pós-graduação, como, por exemplo, as três universidades estaduais paulistas, têm necessariamente uma relação aluno de graduação / docente mais baixa, já que os mesmos professores se incumbem também da formação de mestres e doutores. Se for considerada a razão entre estudantes de graduação somados aos de pós-graduação e docentes, o índice da **Tabela 62** aumentaria, em particular para as IEES públicas de São Paulo.

A mesma tabela dá também argumento adicional para categorizar as IES Municipais juntamente com as IES Privadas, já que, em particular no Brasil como um todo, sua razão alunos/docente se aproxima destas, demonstrando, entre outros, um menor engajamento em pesquisa e pós-graduação, na atual conjuntura.

A **Tabela 59** já havia mostrado que, excetuando-se as IES municipais, as Faculdades Integradas e os Centros de Educação Tecnológica, praticamente todas as IES contaram, em 2001, com cerca da metade ou mais de seu quadro qualificado com títulos de mestre ou doutor, reunindo, portanto, em princípio, condições para realizar pesquisas. A problemática do pouco envolvimento das IES privadas com esta atividade deve-se provavelmente mais às condições de trabalho oferecidas por estas, conforme exposto na **Tabela 58**. Quando se observa informação de modo global, nota-se que as IES federais, seguidas de perto pelas estaduais, em especial no caso das universidades, são, de longe, as mais qualificadas academicamente. No outro extremo se encontram, em geral, as IES municipais.

No caso específico das universidades, que têm a obrigação constitucional da indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão, é de estranhar que, em média, no Brasil como um todo, 40% dos professores e, em São Paulo, um terço dos mesmos não possuam títulos, o que em nosso estado está claramente associado às características das universidades privadas.

Outra tabela que evidencia diferenças qualitativas entre o atendimento público e o privado é a **Tabela 63**, abaixo, que discrimina número de alunos por período.

<b>Tabela 63 – Número de alunos matriculados nos períodos diurno e noturno em IES públicas e privadas, em milhares (2001)</b>						
<i>Instituições</i>	<i>Brasil (todas IES)</i>		<i>S. Paulo (todas IES)</i>		<i>S. Paulo (universidades)</i>	
	<i>Diurno</i>	<i>Noturno</i>	<i>Diurno</i>	<i>Noturno</i>	<i>Diurno</i>	<i>Noturno</i>
<b>Todas</b>	1296	1735	301	598	201	314
<b>Federais</b>	379	124	6,3	1,4	5,6	1,2
<b>Estaduais</b>	199	159	55,4	27,8	48,6	21,7
<b>Municipais</b>	19,2	60,0	10,5	29,4	3,3	8,0
<b>Particulares</b>	290	751	125	364	63,9	159
<b>Comunitárias, Confessionais, Filantrópicas.</b>	409	642	104	176	80,0	124

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP/MEC.

A **Tabela 63** permite várias leituras. Uma informação que salta à vista é a grande prevalência do turno noturno em São Paulo: dois terços dos estudantes matriculados freqüentam este turno em nosso estado, enquanto nos demais estados esta razão é próxima da metade. Nota-se que este fato está associado à grande predominância do ensino privado em São Paulo, o qual mantém mais de 70% de suas vagas no noturno. Nota-se que, também neste aspecto, o ensino superior municipal se assemelha ao privado, sendo ainda que menos de um terço das vagas oferecidas pelos municípios de São Paulo se encontram em universidades. Também nas instituições particulares, as matrículas em universidades constituem menos da metade do total das mesmas em IES. Por outro lado, a grande maioria das vagas federais e estaduais se encontra em universidades, onde predomina o ensino diurno, muitas vezes integral. As IES estaduais oferecem da ordem de um terço de suas vagas no período noturno. A **Tabela 63** informa, ainda, que em São Paulo a oferta de vagas em IES federais, está muito aquém daquela em outros estados.

A **Tabela 64**, finalmente, coloca em evidência outras características das instituições privadas que atuam no Brasil. Esta tabela apresenta, para o país todo e para São Paulo, a distribuição dos estudantes que concluem seus estudos superiores nas várias áreas.

**Tabela 64 – Concluintes em Cursos de Graduação Presenciais por tipo de Instituição de Ensino Superior nas principais áreas no Brasil em milhares (2001)**

<i>Brasil - ÁREAS</i>								
<i>Instituições</i>	<i>Total</i>	<i>Educação</i>	<i>Human. e Artes</i>	<i>Negócios, Dir., Ciên. Sociais</i>	<i>Ciênc. Mat. Comput.</i>	<i>Eng. Constr. Prod.</i>	<i>Agr. Vet.</i>	<i>Saúde e Bem-Estar e Serviços</i>
Todas	<b>395,89</b>	109,05	13,40	151,54	31,20	25,31	7,91	57,58
Federais	<b>65,57</b>	12,98	4,71	16,37	7,25	7,49	3,79	12,99
Estaduais	<b>54,91</b>	27,99	2,07	9,56	4,12	4,22	1,54	5,41
Municipais	<b>12,13</b>	4,11	0,23	5,33	0,96	0,58	0,17	0,75
Particular	<b>136,85</b>	33,63	2,98	65,98	10,33	5,99	1,38	16,58
Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas	<b>126,52</b>	30,34	3,41	54,30	8,54	7,04	1,03	21,87
<u>Fed. + Estaduais</u> Todas	<b>30%</b>	38%	51%	17%	36%	46%	67%	32%

<i>São Paulo - ÁREAS</i>								
<i>Instituições</i>	<i>Total</i>	<i>Educação</i>	<i>Human. e Artes</i>	<i>Negócios, Dir., Ciên. Sociais</i>	<i>Ciênc. Mat. Comput.</i>	<i>Eng. Constr. Prod.</i>	<i>Agr. Vet.</i>	<i>Saúde e Bem-Estar e Serviços</i>
Todas	<b>138,33</b>	27,97	5,25	59,16	12,65	10,88	1,84	20,58
Federais	<b>1,23</b>	0,14	0,03	0,12	0,26	0,33	0,04	0,30
Estaduais	<b>12,08</b>	1,13	0,97	2,19	2,22	2,66	0,72	2,20
Municipais	<b>6,41</b>	1,27	0,03	3,47	0,78	0,28	0,01	0,57
Particular	<b>73,52</b>	15,78	2,11	34,82	6,14	4,73	0,76	9,19
Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas	<b>45,10</b>	9,66	2,11	18,57	3,25	2,89	0,31	8,33
<u>Fed. + Estaduais</u> Todas	<b>9,6%</b>	4,5%	19,1%	3,9%	19,6%	27,5%	41,3%	12,2%

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP/MEC para o Brasil e SEADE (2001) para São Paulo.

A análise da **Tabela 64**, dos concluintes em 2001, é muito informativa. Inicialmente, observando as linhas que apresentam a razão do ensino público sobre o total, demonstra, novamente, que São Paulo está muito menos contemplado no setor público do que o Brasil como um todo. A seguir, salta a vista que certas áreas são, no Brasil, majoritariamente atendidas por instituições públicas, como é o caso das áreas de “Agricultura e Veterinária” e “Humanidade e Artes”; situação parecida também ocorre em São Paulo.

Por outro lado, é espantoso verificar que, em 2001, no Brasil (em São Paulo) de todos os estudantes que se formaram, uma fração desproporcional de 38% (43%) o fizeram em “Ciências Sociais, Negócios e Direito”. Analisando a tabela nota-se que este efeito é devido à atuação do ensino privado, no qual 46% (45%) dos concluintes saíram desta área, enquanto a proporção nas federais é de 25% (10%) e nas estaduais é de apenas 17% (18%). No outro extremo, “Humanidades e Artes” formaram, no Brasil, apenas 2,4% do total no ensino privado, enquanto a proporção é de 7% nas federais e de 4% nas estaduais; estudantes de “Agricultura e Veterinária” corresponderam a menos de 1% dos formandos no ensino privado, enquanto são respectivamente 6% e 3% nas públicas. Também na área de Saúde, a contribuição das públicas é proporcionalmente maior. Como última informação relacionada com a análise da tabela, merece destaque o esforço das estaduais, que, no país, formaram um pouco mais da metade de todos os seus estudantes na importante área da Educação, que inclui Pedagogia e todas as licenciaturas. Em São Paulo, esta proporção é muito menor; na verdade apenas 9% dos formandos nas universidades estaduais são da área de Educação e apenas 4,5% de todos os que se formaram nesta área o fizeram na rede pública (estadual e federal).

De modo geral, as três universidades estaduais paulistas têm distribuição razoavelmente homogênea entre as 7 grandes áreas, conforme pode ser visto com auxílio da **Tabela 64**, embora decididamente devesse haver um reforço na área de Educação. A distribuição dos concluintes nas universidades federais espalhadas pelo Brasil, também é bastante abrangente quanto à área de formação. Entretanto, a última linha da tabela evidencia, novamente, a enorme carência em formandos com a qualidade da Educação Pública em todas as áreas do conhecimento, muito especialmente no Estado de São Paulo.

Impõe-se a conclusão de que é altamente prejudicial ao país colocar-se à mercê da miopia do mercado em assunto de tamanha importância estratégica como é a Educação Superior. **Estancar a crescente privatização deste**

**ensino deve, pois, ser prioridade máxima para o Brasil e, mais ainda, pelas estatísticas e razões expostas, para o Estado de São Paulo.**

Não há dúvida de que a juventude quer e precisa de um Ensino Superior público de qualidade comparável, ou mesmo melhor do que aquele hoje ministrado nas universidades estaduais paulistas.

Este é um projeto de médio prazo que deve contar com o apoio e empenho de toda comunidade universitária e dos poderes públicos, até como possibilidade de sobrevivência digna da instituição e inserção soberana do país no contexto das demais nações. Possibilidades existem.

Quanto ao financiamento, sendo o PIB paulista da ordem de R\$ 500 bilhões, se fosse aplicado no Ensino Superior público o montante de 1,2 % deste PIB, valor recomendado para aplicação na atividade de ensino nesse nível, num sistema a ser consolidado, uma triplicação de vagas públicas seria imediatamente viável. Evidentemente, isto não corresponde a uma possibilidade real de curto prazo, mesmo porque a implantação de um sistema responsável, que mantenha a qualidade conquistada no Ensino Superior público, é necessariamente uma tarefa de médio prazo. É importante ressaltar que 1,2 % do PIB é um valor que é aplicado mundialmente neste nível de ensino, em particular se o país deseja se qualificar científica e tecnologicamente. É necessário, ainda, lembrar que, ao contrário daquilo que a propaganda repete constantemente, na imensa maioria das nações, o Ensino Superior ou é público ou é fortemente subvencionado.

O Estado de S. Paulo, em particular algumas de suas regiões, são testemunhas da eficácia da instalação de um núcleo universitário competente para o reforço da atividade econômica e do desenvolvimento tecnológico. Para isto basta citar as regiões de São Carlos, Campinas, Piracicaba, S. José dos Campos, etc., em épocas bem recentes. Deveria, portanto, fazer parte do planejamento estratégico do governo expandir estas possibilidades para outras regiões, em particular aquelas que, conjuntamente, estão em situação fragilizada.

Uma expansão responsável precisaria contar, a médio prazo, com ações efetivas contra a evasão de impostos e a atual política tributária, socialmente injusta. A curtíssimo prazo, entretanto, uma expansão 10-20% ao ano, acoplada ao estabelecimento de novos *campi* e um apoio ao ensino tecnológico, está perfeitamente dentro das possibilidades orçamentárias do Estado. Este passo, que precisa vir acompanhado do estabelecimento de um plano plurianual para ser efetivo, já seria a sinalização necessária para um planejamento efetivo para a expansão maior.

Se, em 10 anos, apenas se pretender atender na educação superior, os 30% da faixa etária 18-24 anos meta para o país segundo o PNE em vigor, haveria necessidade de que as vagas e as posições docentes sejam aumentadas em 68%, ou seja, haveria necessidade de acomodar 607 mil novas matrículas, com a contratação simultânea de 41 mil docentes, apenas para manter a atual característica do ensino superior, num patamar quantitativo mais alto.

Se, entretanto, o Estado de São Paulo quiser, também, adequar-se ao preceito legal (PNE, cláusula vetada pelo Executivo) de que não mais de 60% das matrículas se concentrem no ensino privado (incluindo aqui as instituições municipais que a este se assemelham), as matrículas nas instituições federais e estaduais precisariam saltar das atuais cerca de 90 mil para aproximadamente 600 mil, ou seja, as matrículas, e portanto também as vagas, teriam que ser multiplicadas por um fator de 6,6. Tomando por base a relação professor/aluno típica das instituições estaduais que oferecem também pós-graduação (1/8,7), esta expansão implicaria na contratação de 59 mil docentes para o ensino público superior. Dentro dessa meta, o setor privado, cujas matrículas ficariam praticamente congeladas em 904 mil, contrataria da ordem de 6 mil novos docentes, se for mantida a respectiva relação professor/aluno de 1/16. Tendo-se em conta as diferenças qualitativas hoje presentes nas instituições públicas e privadas, essas iniciativas colocariam a Educação Superior em São Paulo num patamar qualitativo mais alto.

Entretanto, uma expansão das vagas públicas, na proporção acima preconizada, embora desejável, é de difícil execução, mesmo no prazo de 10 anos. Porém, é essencial iniciar um contingenciamento do sistema privado de educação superior e começar um processo vigoroso de ampliação da rede pública, com a manutenção de sua qualidade, lembrando que o sistema privado distorceu substancialmente a oferta de vagas nas várias áreas do conhecimento ao sabor imediatista do mercado e enfraqueceu a produção de conhecimento. Estas ações correspondem a uma necessidade urgente de política pública para o ensino superior em São Paulo.

#### 4.2.2 - Pós-graduação

O Brasil iniciou também tardiamente a expansão da pós-graduação, como conseqüência do atraso na expansão da educação superior, reflexo das políticas de dependência econômica e cultural do país. Desde o final da década de 30 do século passado havia uma incipiente formação de pesquisadores através de dois mecanismos: de um lado, com a presença de pesquisadores estrangeiros que orientavam atividades de pesquisa de jovens graduados brasileiros e, de outro lado, com o envio desses jovens para doutorarem-se em centros de pesquisa da Europa e dos Estados Unidos.

No início dos anos 70 começa a institucionalização da pós-graduação no país, iniciada por São Paulo e estendida depois para o restante da Região Sudeste, nas universidades públicas mais antigas, como foi o caso da Universidade de São Paulo. Data de então a formação sistemática de pesquisadores, inicialmente no nível de mestrado, sob a supervisão daqueles doutores e, aos poucos, também no nível de doutorado, nas variadas áreas do conhecimento.

Assim, segundo dados do MEC/CAPES, ainda em 1987, 96% dos doutores e 75% dos mestres, foram titulados na Região Sudeste do Brasil, frações que se reduziram, entretanto de forma não dramática, respectivamente, para 85% e para 64%, em 1999. Deve-se destacar que, nessa Região, São Paulo continua sendo o maior polo capacitador na pós-graduação e, dentro do Estado, a USP, a qual em 1999 era responsável por 33% dos títulos de doutor e por 16% dos títulos de mestre outorgados. Estes números tendem a decrescer, mas apenas ligeiramente, pois a fração de matrículas na USP sobre o total

para as duas modalidades foi, respectivamente, de 29% e de 19%, em 2002. Em números absolutos, segundo a mesma fonte, titularam-se no Brasil, nesse ano de 2002, 6843 doutores e 22735 mestres.

Esses números sugerem que uma fração significativa dos docentes/pesquisadores das universidades brasileiras titularam-se em São Paulo, reforçando a importância que os cursos de pós-graduação do Estado tiveram nas últimas décadas. Teve papel relevante na política de formação desses docentes o Programa de Incentivo à Capacitação Docente e Técnica (PICDT) que gerou as condições de desenvolvimento de pesquisa acadêmica em diversas regiões do Brasil. Os professores qualificados por meio do PICDT e pela CAPES, CNPq e FAPESP são os que permitem a abertura de novos programas de pós-graduação nos diversos Estados brasileiros.

Entretanto, ultimamente os docentes das instituições públicas do país não têm obtido o seu licenciamento para cursar a pós-graduação, sobretudo por falta de condições de substituição docente em suas universidades. Mesmo quando obtêm licença plena, por vezes, têm que transferir-se de sua região de moradia e arcar com custos dessa transferência, o que muitas vezes impossibilita a efetivação de seu projeto de qualificação profissional, por falta de condições financeiras. Com a mudança do PICDT para o Programa de Qualificação Institucional (PQI), a situação complica-se ainda mais, pois este programa foi elaborado de forma a privilegiar as áreas do conhecimento já consolidadas e as universidades que já possuem as melhores condições de funcionamento.

A importância da pós-graduação das universidades públicas paulistas fica também evidenciada quando se atenta para o número de publicações por elas produzidas, no cenário nacional, nas ciências exatas e humanas, como fica claro pela análise da **Tabela 65**. Nessas duas áreas mais as universidades públicas paulistas respondem por mais de 40% das publicações do país.

<b>Tabela 65 – Número de publicações indexadas das universidades públicas paulistas nas bases SCI e SSCI do ISI 1985/1999</b>				
<b>Instituição</b>	<b>Base SCI (Science Citation Index)</b>		<b>Base SSCI (Social Science Citation Index)</b>	
	<b>1985</b>	<b>1999</b>	<b>1985</b>	<b>1999</b>
USP	796	2.906	70	127
Unicamp	211	1.215	15	23
Unesp	59	756	4	11
Unifesp	138	160	7	20
UFSCar	35	340	0	7
Total	1.239	5.377	96	188
% do Total SP	80,1	88,9	86,5	84,3
% do Total BR	41,8	45,9	40,2	42,0

Nota: No total de São Paulo pode haver dupla contagem devido à existência de publicações resultantes de colaborações entre instituições do Estado.

Fonte: ISI (2000)

Indicadores de CT&I em São Paulo.

Embora, como política nacional de pós-graduação, seja importante uma distribuição mais equitativa de formação de mestres e doutores nas diversas regiões do país, e, portanto, seja desejável e previsível um decréscimo do percentual de formados em São Paulo sobre o total nacional, ainda assim há necessidade de uma expansão dos cursos de pós-graduação no Estado. Em primeiro lugar, com a expansão da educação superior em São Paulo, principalmente nas universidades públicas, haverá necessariamente uma maior demanda por vagas nos cursos de pós-graduação para atender à formação continuada dos novos docentes universitários. Em segundo lugar, uma desejável e urgente política industrial que torne o país cada vez menos dependente das inovações tecnológicas importadas, implicará numa política de ciência e tecnologia que exigirá um esforço redobrado dos institutos de ciência básica e de pesquisa tecnológica, demandando um maior contingente de pessoal altamente qualificado, o que implicará num aumento ainda maior daquela demanda.

Um outro problema enfrentado pelos programas de pós-graduação é a pressão exercida pelos órgãos de fomento pela redução dos prazos de conclusão dos mestrados e doutorados no país. Essa política, além de exercer um controle negativo sobre alunos e docentes, tem comprometido a qualidade do trabalho acadêmico.

Dentro do processo de "redução" dos custos que se promove via ataque ao sistema público (tido como muito custoso e ineficiente), as universidades optam por adotar políticas "compensatórias", tal como vem sendo feito com as experiências do Programa de Estágio Docente (PED) e o de bolsas para "instrutores graduados" (PAE). Esses bolsistas acabam por compensar a ausência de um número maior de docentes regularmente contratados e, assim, reduzindo também os custos de manutenção das instituições (pois "flexibilizam" as relações trabalhistas), de forma a "rolar o problema", mas sem resolvê-lo. Uma vez mais, os prejuízos para a qualidade de ensino podem ser muito graves.

Uma proposta para a pós-graduação, em âmbito estadual, não pode deixar de analisar o papel da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP), embora esta fundação não esteja subordinada ao Sistema Estadual de Ensino. É certo que as carências apresentadas pelas agências federais (CAPES e CNPq) têm seus reflexos sobre a FAPESP. No entanto, isso não pode justificar as mudanças que, desde o segundo semestre de 2000, recebemos com desgosto e muita preocupação: a) congelamento do número absoluto de bolsas de mestrado e de doutorado; b) redução do prazo da bolsa de doutorado de quatro para três anos; c) corte na verba de reserva técnica de mestrado de 30% para 10%; d) fim da avaliação de projetos de mestrado em fluxo contínuo; e) criação do doutorado direto, promovendo alunos de mestrado sem que a correspondente bolsa de doutorado seja concedida; 1) instauração da avaliação comparativa sem transparência de critérios; g) concessão preferencial de bolsa a projetos já apoiados pela FAPESP, criando uma espécie de

filiação protegida ou "reserva de mercado"; h) fim do sistema de avaliação por pares e da autoridade de especialista do assessor *ad hoc*; i) o aumento do tempo de espera pela resposta dos projetos enviados.

Nossa preocupação se justifica, pois a estratégia adotada e implantada mostra a concepção de ciência e de política pública que tem orientado a FAPESP e tem, a nosso ver, um viés excessivamente mercado lógico.

Ao privilegiar, sobretudo, pesquisas de conclusão rápida, de aplicações práticas, tecnológicas e lucrativas, o mestrado foi praticamente desmontado e o doutorado, no mínimo, precarizado. A concessão de bolsas por apenas dois anos para o mestrado e três anos para o doutorado, além das artimanhas freqüentemente utilizadas, entre outras, a manutenção de alunos na condição de "alunos especiais" (sem bolsa e vínculo institucional, podendo realizar grande parte dos cursos sem contar prazos), com vistas a ampliar os conceitos atribuídos pela CAPES no momento da avaliação institucional são outras distorções recentes que não privilegiam a qualidade social na pós-graduação.

Reivindicamos a instauração de um debate público, amplo e aberto, entre a FAPESP e o meio acadêmico e científico a fim de reatar o diálogo da comunidade de pesquisadores com a de patrocinadores e, assim, fazer valer a função social e democrática da produção de conhecimento. Defendemos, no mínimo, a revogação das novas políticas para a pós-graduação e o retorno do padrão em vigência até 2000, pois entendemos que a política de fomento que fez da FAPESP um modelo para as demais agências foi precipitadamente substituída por uma política de incentivo cuja incapacidade para resolver os problemas de ontem e de hoje está provada de antemão.

O financiamento da pós-graduação, e da pesquisa em geral, não foi afetado apenas por restrições da FAPESP. CNPq e CAPES, dependentes do governo federal, estão sendo induzidas a também pressionar o sistema através de contenções de investimentos, em particular no Estado de São Paulo. De fato, o financiamento da pós-graduação e da pesquisa está muito distante do valor que corresponderia a 1,5 % do PIB, recomendado universalmente para um sistema forte.

É preciso lembrar, ademais, que a manutenção de um corpo docente qualificado na universidade, com dedicação exclusiva ao ensino, à pesquisa e à extensão, implica na necessidade de promover condições de incentivo ao trabalho por meio de: aposentadoria integral, hoje ameaçada pela Reforma da Previdência; salários que garantam, além da sobrevivência física, a sobrevivência cultural (atualização continuada, filiação a entidades da área, assinaturas de periódicos de informação geral e específica, acesso à Internet, ida a congressos nacionais e internacionais, requisitos estes que são cobrados pelos órgãos de avaliação, mas que, muitas vezes, têm sido financiados pelos próprios docentes). A falta desses incentivos, aliada à descontinuidade dos programas de qualificação pode trazer sérios danos para o ensino superior público.

#### Diretrizes/Objetivos para Educação Superior

1. Fazer cumprir o preceito constitucional de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como fundamento da atuação universitária, tanto pública quanto privada.
2. Garantir, em médio prazo, um padrão unitário de qualidade do Ensino Superior privado, tomando como referência as melhores instituições públicas em cada área de conhecimento e tendo em vista a condição de concessão pública para o funcionamento dos estabelecimentos privados de Ensino Superior.
3. Estimular as instituições a promoverem processos democráticos de avaliação institucional, internos e externos, construindo e aperfeiçoando metas qualitativas e quantitativas para alcançar um padrão unitário de qualidade do Ensino Superior.
4. Garantir mecanismos de fiscalização das IES privadas para que cumpram os preceitos deste **PEE** e as normas federais.
5. Estabelecer e consolidar a prática sistemática de concursos públicos para todos os trabalhadores nas Instituições de Ensino Superior (IES).
6. Garantir condições objetivas de trabalho, formação inicial e continuada para os trabalhadores em educação, em todos os níveis e dotar o sistema universitário, de graduação e pós-graduação, dos meios necessários para cumprir seus objetivos.
7. Ampliar, suplementando o financiamento de forma correspondente, o atendimento da demanda nas instituições de Ensino Superior públicas, aumentando gradativamente vagas em instituições estaduais e federais, com o objetivo de atingir uma relação mais favorável entre ensino público (40%) e privado (60%).
8. Fazer gestões para que haja ampliação intensiva das vagas em instituições federais, criando novas universidades ou ampliando as já instaladas, tendo garantia de financiamento adequado, para aproximar-se do atendimento relativo existente nos outros estados.
9. Garantir uma melhor distribuição regional das vagas públicas, também entre as várias áreas do conhecimento e incentivar a ampliação nas áreas deficitárias.
10. Incentivar a criação de vagas em cursos de graduação plena de licenciatura (em todas as áreas) e Pedagogia em IES estaduais e federais.
11. Fazer gestões para que haja fiscalização efetiva das IES privadas, quanto às condições de funcionamento de seus cursos e condições de trabalho de seus docentes e funcionários.
12. Democratizar o acesso a todas as áreas do conhecimento da educação superior pública, através de mudança nos exames vestibulares e assegurar a permanência por meio da ampliação de projetos de assistência ao estudante.

13. Instaurar processos estatuintes (definição de estatutos e regimentos) nas instituições de educação superior, visando sua democratização, através da participação da comunidade universitária e da sociedade civil.
14. Realizar processos democráticos de escolha de dirigentes universitários, com a participação de todos, de acordo com seu projeto político-pedagógico e administrativo, amplamente divulgado aos interessados.
15. Garantir a existência de colegiados deliberativos com representação eqüitativa dos diversos segmentos que compõem a comunidade universitária (gestores, docentes, funcionários técnico-administrativos e de apoio, e estudantes), e da sociedade civil, nas instituições públicas e privadas.
16. Manter e ampliar os cursos de pós-graduação (Mestrado e Doutorado), nas universidades públicas, principalmente nas áreas socialmente relevantes, com organização e funcionamento público.
17. Garantir a oferta de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização gratuitos em todas as universidades públicas.
18. Estabelecer políticas de desativação dos cursos de pós-graduação em nível de Mestrado denominados “Mestrados Profissionalizantes”.
19. Fazer gestões junto às Agências de Fomento para ampliar o valor, a quantidade e os prazos de bolsas de Mestrado e Doutorado e destiná-las, prioritariamente, aos que freqüentam instituições públicas de Ensino Superior.
20. Acabar com as Fundações de caráter privado nas universidades públicas.
21. Estabelecer normas e proceder a posterior fiscalização sobre a infra-estrutura física, em especial de bibliotecas e laboratórios e demais condições para garantir Educação Superior de boa qualidade.

### Metas para Educação Superior

1. Assegurar, a partir da aprovação deste **PEE**, a aplicação de recursos **progressivamente crescentes** até atingir 1,2% do PIB para o ensino público e gratuito de graduação, acrescidos de 1,5 % do PIB, divididos entre as instituições que realizam pós-graduação e pesquisa, perfazendo 2,7 % do PIB estadual no fim de uma década.
2. Ampliar, **em 15 % ao ano**, o número de matrículas no Ensino Superior público, de modo a assegurar no final da década uma proporção de 30% do total das matrículas (no setor público), em parceria com a União, garantindo o financiamento correspondente e qualidade deste ensino.
3. Estabelecer, em até **um (1) ano** a partir da aprovação deste **PEE**, uma política de expansão do Ensino Superior público que elimine as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do Estado.
4. Contemplar, a partir da aprovação deste **PEE**, prioritariamente, a expansão de vagas no Ensino Superior público, nas diversas áreas do conhecimento, começando pelas licenciaturas cuja carência já foi diagnosticada (Física, Matemática, Química e Biologia), visando eliminar o déficit de professores, principalmente para os quatro últimos anos do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.
5. Definir a relação de um (1) docente para doze (12) estudantes como limite superior no ensino de graduação nas Universidades.
6. Estabelecer, **no prazo de três (3) anos**, processos estatuintes (elaboração de estatutos e regimentos) nas universidades, públicas e privadas, visando sua democratização, através da participação da comunidade universitária e da sociedade civil na definição dos rumos da Educação Superior.
7. Criar e instalar, **a partir de um (1) ano** da aprovação deste **PEE**, Conselhos Sociais, com participação da comunidade e entidades civis organizadas, para acompanhamento e controle social das atividades de ensino, pesquisa e extensão, com o objetivo de assegurar a função pública da instituição de Ensino Superior.
8. Assegurar a escolha democrática de dirigentes das Instituições de Ensino Superior (IES), em todos os níveis da administração.
9. Revogar imediatamente a Portaria nº 715/1996 do MEC, que dispõe sobre a escolha de dirigentes das escolas técnicas federais e CEFET.
10. Garantir representação paritária entre docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos nos órgãos colegiados deliberativos das Instituições de Ensino Superior, em todos os níveis de decisão, respeitando a auto-aplicabilidade do Artigo 207, da Constituição Federal de 1988.
11. Institucionalizar, progressivamente, **em até quatro (4) anos** a partir deste **PEE**, um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa nas Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, que promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica, contemplando as especificidades das diferentes áreas do conhecimento.
12. Ampliar gradativamente a Pós-graduação e a pesquisa nas universidades, **a partir da aprovação deste PEE**, elaborando um planejamento com objetivos claros e metas definidas e com a garantia de recursos anuais para atingir, **em dez anos**, o número de pesquisadores qualificados para as diversas demandas sociais existentes.

13. Revogar **imediatamente** a Lei nº 9.131/1995, que criou o Exame Nacional de Cursos (provão), substituindo-o por processos de avaliação institucional periódica do Ensino Superior, compreendendo a avaliação interna e externa de todos os setores envolvidos e tomando como referência o projeto político-acadêmico da instituição.
14. Estabelecer, **imediatamente após a aprovação deste PEE**, e manter a realização sistemática de concursos públicos para todos os trabalhadores nas IES.
15. Discutir, elaborar e implementar, de forma articulada entre as esferas federal, estadual e municipais e as respectivas comunidades educacionais, **num prazo de dois (2) anos** a partir deste **PEE**, planos adequados de carreira e salário digno para docentes e funcionários técnico-administrativos e de apoio nas Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, buscando atingir um padrão de boa qualidade do Ensino Superior em todo o Estado de São Paulo.
16. Definir e implementar, **em um ano a partir da aprovação deste PEE**, planos de capacitação de docentes e funcionários técnico-administrativos e de apoio, bem como medidas voltadas para a melhoria das respectivas condições de trabalho.
17. Organizar, **no prazo de um ano a partir da aprovação deste PEE**, um fórum de debates, com representação eqüitativa do FEDEP, do CRUESP, e das Secretarias de Educação e de Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, para analisar os processos de autorização/expansão do Ensino Superior privado, em especial nas Universidades e Centros Universitários.
18. Fiscalizar, **contínua e sistematicamente**, as IES privadas, quanto às condições de funcionamento de seus cursos e as condições de trabalho de seus docentes e funcionários.
19. Fiscalizar, **contínua e sistematicamente**, as IES privadas, quanto à infra-estrutura física, em especial de bibliotecas e laboratórios e demais condições para garantir Educação Superior de boa qualidade.
20. Iniciar, **imediatamente a partir da aprovação deste PEE**, uma auditoria pública das Fundações de caráter privado nas universidades públicas, apontando para sua extinção dentro da vigência deste **PEE**.

## A EXCEÇÃO E A REGRA

“...Pedimos encarecidamente  
Que vocês não achem natural o que sempre acontece  
E o que vocês lêem no jornal todo dia.  
Neste tempo de confusão sangrenta,  
De desordem tão ordenada,  
De arbitrariamente sistematizada,  
De humanidade desumanizada,  
É importante que nada seja tomado por natural,  
É importante que tudo seja explicado,  
Para que essas coisas não continuem acontecendo...  
Por favor: estranhem o que normalmente não é estranho,  
Não aceitem o que já se tornou habitual!  
Procurem o remédio! Procurem uma saída!  
Procurem uma mudança! E nunca sigam a regra,  
Pois do jeito que está, está muito mal...”

**Berthold Brecht**

## 5. - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Perry. *Balanço do neoliberalismo*. In SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1995.
- ANDES-SN. *E como andam nossos salários?* Caderno de textos do 42º CONAD. Contribuição da ADUFU-Seção Sindical, 2001.
- ANDES-SN. *Política Educacional*. Caderno de textos do 21º Congresso do ANDES-SN. 2002.
- APEOESP. *Subsídio ao Debate sobre o Plano Estadual de Educação 2003*. São Paulo/SP: agosto de 2003.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *A Cidadania Ativa: Referendo, Plebiscito e Iniciativa Popular*. São Paulo/SP: Ática, 1991.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *Cidadania e democracia*. *Lua Nova*. São Paulo/SP: CEDEC, n.º 33, 1994a. p. 5-16.
- BRASIL, MEC, FNDE e SÃO PAULO, SEE. *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério: guia para sua operacionalização*. São Paulo/SP: FNDE – CEPAM, 1997.

- BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 4.155/98. In: *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: texto aprovado (28/06/1990) na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados/com comentários de Dermeval Saviani... [et al.]*. São Paulo/SP: Cortez, ANDE, 1990. 151 p.
- BRASIL. Emenda Constitucional n.º 14/96 e Leis n.º 9.394/96; n.º 9.424/96, n.º 9.473/97. Brasília/DF: Congresso Nacional, 1997.
- BRASIL. Lei nº 101/2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal).
- BRASIL. Lei nº 8069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente).
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172/2001.
- CALMON, João *História de uma proposta de Emenda à Constituição*. Brasília, Senado Federal, 1977.
- CAMPOS, André ...[et. al.]. *Atlas da Exclusão Social no Brasil - volume 2: dinâmica e manifestação territorial*. São Paulo/SP: Cortez, 2003.
- CAMPOS, Maria Machado Malta. As lutas sociais e a educação. São Paulo/SP: *Cadernos de Pesquisa*, n.º 79, nov., 1991. p.56-64.
- CARNOY, Martin. *Razões para investir em educação básica*. New York, USA : UNICEF, 1992.
- CARVALHO, Cecília de. Conselho de escola: caminho para a participação? São Paulo/SP. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1992.
- CARVALHO, Marília. Um invisível cordão de isolamento: escola e participação popular. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo/SP: FCC, n.º 70, ago., 1989. p. 65-73.
- CARVALHO, Marília; PASSOS, Inah; FAUSTIONI, Zoraide I.. Uma experiência de gestão colegiada. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo/SP: FCC, n.º 66, ago., 1988. p. 81-94.
- CASTRO, Jorge Abraão de. O processo de gasto público do Programa de Livro Didático. Brasília/DF: IPEA, *Textos para Debates*, n.º 406, 1996.
- CASTRO, Jorge Abraão de e FERNANDES, Maria Alice C. *Sistema de Informações sobre gastos Públicos na Área de Educação – SIGPE . Diagnóstico dos gastos públicos na área de educação – 1995*. Brasília, IPEA. (versão preliminar- 11/06/99) (mimeo)
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Público, privado, despotismo. In NOVAES, Adauto (Org.) *Ética*. Cia das Letras/SP: Secretaria Municipal de Cultura - PMSP, 1992.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Universidade em Crise. In Oliveira, Francisco; Paoli, Maria Célia. *Sentidos da Democracia (Os) – Políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.
- CHESNAIS, François. *A mundialização do Capital*. São Paulo/SP: Xamã, 1997.
- CNTE. *A hora é agora – um outro Brasil é possível: com educação pública de qualidade para toda a vida*. 3ª Semana Nacional em Defesa e Promoção da Educação Pública (18 a 21 de março de 2002).
- Comissão Nacional dos Professores Indígenas – *CARTA ABERTA aos candidatos à Presidência da República*. Brasília – DF, 10/09/2002.
- Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (CRUESP). *Expansão do Sistema Estadual Público de Ensino Superior*. São Paulo, agosto de 2001.
- CORTELLA, Mário Sérgio. Reconstrução da Escola: a educação municipal em São Paulo de 1989 a 1992. Brasília/DF: *Em Aberto*, n.º 53, jan./mar., 1992. p. 54-63.
- COSTA, Sidiney Alves. Os Sem Terra e a Educação: um estudo da tentativa de implantação da Proposta Pedagógica do MST em escolas de assentamentos no Estado de São Paulo. PPGE/UFSCar. São Carlos/SP, 2002 (Dissertação de Mestrado).
- COUTINHO, Carlos Nelson. *A democracia como valor universal: notas sobre a questão democrática no Brasil*. São Paulo/SP: Ciências Humanas, 1980.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *A dualidade de poderes: introdução a teoria marxista de estado e revolução*. São Paulo/SP: Brasiliense, 1985.

- COUTINHO, Carlos Nelson. *Democracia e socialismo: questões de princípios & contexto brasileiro*. São Paulo/SP: Cortez & Autores Associados, 1992.
- DAVIES, Nicholas. *O FUNDEF e o Orçamento da Educação: Desvendando a Caixa Preta*. Niterói/RJ: Davies Nicholas, 1998.
- DAVIES, Nicholas. Os recursos financeiros na LDB. *Universidade e Sociedade*. São Paulo/SP: ANDES, ano VII, n.º 14, 1997.
- DE TOMMASI, Lívia; HADDAD, Sérgio; WARDE, Míriam (Orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo/SP: Cortez: PUC-SP: AÇÃO Educativa, 1996.
- DIEESE- *A Situação do Trabalho no Brasil* – São Paulo : Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos, 2001.
- EAD no topo da pirâmide In *Portal Universia*, 05/05/2003.
- FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In CATANI, Denice B.; MIRANDA, Hercília T. de; MENEZES, Luís C. de; FISCHMANN, Roseli. *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo/SP: Brasiliense, 1986.
- FERNANDES, Maria Alice C. (Coord.); ROCHA, D. C. C.; Oliveira, M. M. S.; RIBEIRO, J. A.C. e AQUINO, L. M. C.. Gasto Social das Três Esferas de Governo. Brasília/SP: IPEA, *Textos para Debates*, n.º 598, 1998.
- FERRETTI, Celso (Org.). *Tecnologias, trabalho e educação – um debate multidisciplinar*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1994.
- Folha de São Paulo* - caderno C, p. 4, 20/01/2001.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação Brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In OLIVEIRA, Romualdo Portela. *Política Educacional: impasses e alternativas*. São Paulo/SP: Cortez, 1995. p.85-121.
- FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação Brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In DE TOMMASI, Lívia; HADDAD, Sérgio; WARDE, Míriam (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo/SP: Cortez: PUC-SP: AÇÃO Educativa, 1996.
- FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. *Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira*. II Congresso Nacional de Educação, Belo Horizonte/MG, 1997 (Projeto de Lei nº 4.155/98, que deu entrada na Câmara dos Deputados em fevereiro de 1998).
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo/SP: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo/SP: Cortez, 1993.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo/SP: Cortez, Autores Associados, 1984.
- HELENE Otaviano. Qual a saída para a crise escolar brasileira? In *Universidade e Sociedade*, Ano IV, n.º 4, jun., 1994. p. 19-26.
- HELENE Otaviano; OLIVEIRA Romualdo Portela de. Subsídio para a elaboração de uma proposta de expansão do ensino público superior em São Paulo. *Cadernos ADUSP*. n.º 1, São Paulo/SP: ADUSP - S.Sind., 1993. p.17-32.
- Jornal do DIAP* – maio de 1999 – pág. 15.
- Jornal O Estado de S.Paulo* – *Brasil fica no fim da fila em alfabetização* – 01/07/2003.
- KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as Faculdades de Educação. *Revista Educação e Sociedade*, v. 19, nº 63. Campinas/SP, 1998.
- KURZ, Robert. *Os últimos combates*. Petrópolis/SP: Vozes, 1997.
- LUCE, Maria Beatriz e FARENZENA, Nalú *Relatório de Pesquisa : Financiamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nos Municípios do Rio Grande do Sul. Estudo das fontes e usos de recursos e dos custos educacionais*. Porto Alegre, UFRGS, NEPGE, Dezembro, 1998.
- MARTINS, Paulo de Sena. Financiamento da Educação no Município. In *Programa de apoio aos Secretários Municipais de Educação – PRASEM*. Brasília/DF: MEC-UNICEF-UNDIME, 1999.
- MARTINS, Paulo de Sena. Financiamento da Educação no Município. In *Programa de apoio aos Secretários Municipais de Educação – PRASEM II*. Brasília, MEC-UNICEF-UNDIME, 1999.
- MEC. Censo do Professor. Brasília, MEC-INEP, 1998. (www.inep.gov.br)

- MEC-INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica – Censo Escolar, Vários Anos.
- MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Financiamento da Educação: gestão democrática dos recursos financeiros públicos em Educação. In *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília/SP: MEC-INEP, v. 72, set./dez., 1991. p. 262-290.
- MELCHIOR, José Carlos de Araújo. *Mudanças no financiamento da educação no Brasil*. São Paulo/SP : Autores Associados, 1997.
- MELLO, Celso Antonio Bandeira de. Natureza e Regime Jurídico das Autarquias. São Paulo : *Revista dos Tribunais*, 1968, p. 230
- MINTO, C. A. e MURANAKA, M. A. S.. Políticas públicas atuais para a formação de profissionais em educação no Brasil. *Universidade e Sociedade (Revista do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES/SN)*, Brasília/DF, nº 25, p. 134-143, dezembro de 2001.
- MINTO, C. A. e SILVA, M. A. da.. Treinamento travestido de formação de nível superior. *Universidade e Sociedade (Revista do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES/SN)*, Brasília/DF, nº 24, p. 137-140, junho de 2001; *Revista de Educação (Publicação da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP)*, São Paulo/SP, p. 25, junho/julho de 2001; e *Revista Advir (Associação de Docentes da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – ASDUERJ)*, Rio de Janeiro/RJ, nº 14, p. 102-106, setembro de 2001.
- MINTO, C. A. Por que construir um Plano Estadual de Educação?. *Movimento (Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense)*, Niterói/RJ, nº 2, p. 107-119, setembro de 2000.
- MINTO, C. A.; KAWASHITA, N.; e CAMARGO, R. B. de.. Caminhos e Descaminhos da Docência. *Revista ADUSP (Revista da Associação de Docentes da USP, Seção Sindical do ANDES-SN)*, São Paulo/SP, nº 19, p. 54-61, março de 2000.
- MINTO, C. A.; MURANAKA, M. A. S.; ROCHA, M. de L. e KAWASHITA, N. *Avaliação institucional: do consenso aos equívocos*. Pedagogia 1997, Havana, Cuba (Resumos, p. 43).
- MIRANDA, Sérgio. *A verdadeira face da Lei de Responsabilidade Fiscal*. Brasília/DF: Gráfica do Congresso Nacional, 2000.
- MONLEVADE, João e Ferreira, Eduardo B. *O FUNDEF e seus pecados capitais*. Ceilândia/DF: Idéa Editora, 1997.
- MONLEVADE, João *Educação Pública no Brasil: Contos & De\$conto\$*. Ceilândia-DF: Idéa Editora, 1997.
- NEGRI, Barjas. Financiamento da Educação no Brasil. *Série documental Textos para discussão*. Brasília, MEC-INEP, 1997.
- O Globo* - 14 de abril de 2003
- OLIVEIRA, Francisco de. *Os direitos do Anti-valor*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.
- OLIVEIRA, R. P. de e ADRIÃO, T. (Orgs). *Gestão, Financiamento e Direito à Educação – Análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo/SP: Xamã Editora, 2001, 127 p.
- PARO, Vitor Henrique. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. Campinas/SP: Papirus, 1996.
- PARO, Vitor Henrique. *Estudo Comparativo de Custo-aluno nos diversos graus e modalidades de ensino*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas-Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 1981.
- PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. São Paulo/SP: Xamã, 1995.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo/SP: T. A. Queiroz, 1990.
- PINTO, A divisão de responsabilidades pelo ensino no Brasil e o impacto das mudanças recentes na legislação. In *Paidéia*. n.º 10/11, Ribeirão Preto/SP: FFCLRP-USP, fev./ago., 1996, p. 11-27.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. *Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas*. Brasília, Ed. Plano, 2000.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. *Um fundinho chamado fundão*. Ribeirão Preto/SP: FFCLRP-USP, 1998 (mimeo).
- PINTO, José Marcelino Rezende. Um fundinho chamado fundão. In Dourado, L.F. (org.) *Financiamento da Educação Básica*. Campinas, SP: Autores Associados e Goiânia, GO : Ed. da UFG, 1999.
- POCHMANN, Márcio; AMORIM, Ricardo (organizadores). *Atlas da Exclusão Social no Brasil*. 2ª edição. São Paulo/SP: Cortez, 2003.

Questão de ordem na informática In Revista *Ensino Superior*, nº 55, 2001.

RANIERI, Nina Beatriz. *Parecer elaborado mediante consulta feita pelo CEE. Anexo à Indicação CEE nº 23/2002*, aprovada em 04/12/2002.

Relatório de Pesquisa – “*Acompanhamento da implantação do FUNDEF no Estado de São Paulo*” FEUSP, CEPPE, 2003.

SANTO ANDRÉ/SP. A qualificação profissional como política pública. 05 e 06 de dezembro de 2002. (mimeo).

SÃO PAULO. Constituição de 1989 do Estado de São Paulo (CE/1989).

SÃO PAULO. Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. *Manual Básico: Aplicação no ensino; as novas regras*. São Paulo/SP: TCE, 1998.

SÃO PAULO/ALESP. Subsídios para a elaboração do Plano Decenal de Educação do Estado de São Paulo, *Grupo Temático de Educação do Fórum São Paulo Século XXI* – ALESP – 2000.

SÃO PAULO/CEE. Deliberação CEE n. 9, de 30 de julho de 1997 e Indicação CEE n. 8/97. *Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental*.

SÃO PAULO/CENP/COGSP/CEI. Instrução Conjunta CENP/COGSP/CEI. *Organização curricular – Progressão Continuada*, DOE de 13 de fevereiro de 1998.

SILVA, Tomás Tadeu; GENTILI, Pablo (Org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília/DF: CNTE, 1996.

SILVEIRA, S. *Exclusão Digital – a miséria na era da informação*. S.Paulo: Fundação. Perseu Abramo, 2001.

Unesco. UIS - Unesco Institute for Statistics, 2002.

VALENTE, Ivan (Deputado Federal – PT/SP). *PNE: FHC sabota o Plano – idéias para um balanço do Plano Nacional de Educação*. São Paulo/SP: Xamã Editora, 2001, 40 p.

VELLOSO, Jacques Impasses e alternativas no financiamento das políticas públicas para a educação: um pano de fundo. In *Coletânea CBE: Estado e Educação*. Campinas, Papirus-CEDES, ANDE-ANPED, p. 107-113, 1990.

XAVIER, Antônio Carlos R e Marques, Antônio Emílio S. *Custo direto de funcionamento das escolas de 1º grau (por regiões geográficas)*. Brasília, MEC-SEB, 1987.

Entre na internet para conhecer a edição eletrônica do

***Plano Estadual de Educação***  
*Proposta da Sociedade Paulista*

<http://www.adusp.org.br/PEE/pee.htm>

Entre na Internet para conhecer  
a edição eletrônica do  
**Plano Estadual de Educação**  
*Proposta da Sociedade Paulista.*  
<http://www.adusp.org.br/PEE/pee.htm>

**Adusp**