ANEXO AO PROCESSO Nº. 291/95 - C.M.
ALUNA: ALIA FERNANDES MALUF NAOUM

Alia Fernandes Maluf Naoum

Avaliação dos Egressos dos Cursos de Formação de Professores em Nível Médio de São José do Rio Preto-SP e o seu Aproveitamento pela Rede Pública de Ensino

ALIA FERNANDES MALUF NAOUM

AVALIAÇÃO DOS EGRESSOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO-SP E O SEU APROVEITAMENTO PELA REDE PÚBLICA DE ENSINO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

MARÍLIA - 1998

unesp

SVE

CLASS.: 37071
N 194a
TOMBO: Tese 901

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
- CAMPUS DE MARÍLIA -
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AVALIAÇÃO DOS EGRESSOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO-SP E O SEU APROVEITAMENTO PELA REDE PÚBLICA DE ENSINO

T. 901

Alia Fernandes Maluf Naoum

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profª Drª Leonor Maria Tanuri.

1410000901

Marília - 1998

Este trabalho é dedicado

aos meus pais, José e Afifa,

à minha família, Paulo, Flávio, Lizely e Cláudia

unesp

AGRADECIMENTOS

A autora expressa seus agradecimentos às seguintes pessoas e instituições:

PESSOAS

À Professora Doutora Leonor Maria Tanuri, pela dedicação, competência e amizade durante a orientação do presente trabalho.
Aos egressos do CEFAM e da HEM que participaram desta pesquisa.
Às Professoras Doutora Maria Dalva Silva Pagotto e Doutora Telma Antonia Marques Vieira, pelas importantes sugestões apresentadas no exame de qualificação.
Aos Professores Doutora Adriana Barbosa Santos, Doutor João Carlos Gonçalves, Tânia Maria Saba Rangel do Carmo, bem como à Midori Cristina Okubo, pela valiosa colaboração prestada.

INSTITUIÇÕES

CNPq
FCL/Marília/UNESP - Curso de pós-graduação
EESG "Alberto Andaló"
CEFAM "Profª Lucília Ferrari"
IBILCE/ São José do Rio Preto/ UNESP - Departamento de Educação
Delegacias de Ensino de São José do Rio Preto

RESUMO

O presente trabalho constitui-se numa pesquisa desenvolvida junto a egressos dos cursos de formação de professores em nível médio, nas modalidades Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e Habilitação Específica para o Magistério (HEM), da EESG "Alberto Andaló ", em São José do Rio Preto, SP, nos anos de 1991, 1992 e 1994.

Com o objetivo de analisar quantitativa e qualitativamente a situação profissional e o aproveitamento pela rede pública de ensino desses egressos, foram consideradas as suas respostas, obtidas através de um questionário composto de perguntas fechadas e abertas. Outras informações para a referida análise foram obtidas através da leitura de documentos, artigos, comentários e teses relacionados à formação de professores e ao projeto CEFAM.

As principais conclusões indicam que a maioria dos egressos analisados no primeiro semestre de 1997 trabalhavam exercendo suas atividades vinculadas, de algum modo, à formação que receberam, tendo de um a dois anos de tempo de trabalho no magistério, com uma carga horária semanal de até 30 horas/aula e uma remuneração mensal de até cinco salários mínimos. Grande parte dos egressos analisados deram continuidade aos seus estudos, ingressando em faculdades particulares, nos cursos de Licenciatura, especialmente o curso de Pedagogia. Outra importante conclusão refere-se às normas e resoluções existentes para a admissão de professores pela rede pública de ensino, as quais dificultam o aproveitamento dos egressos formados pelo sistema público no próprio sistema. No caso específico do CEFAM, o retorno do investimento do dinheiro público na formação desses alunos, mantidos com bolsas de estudo pela rede estadual, se direciona para a rede particular, contrariando as expectativas em relação à finalidade do projeto CEFAM que visava, especialmente, formar professores para atuar de fato no ensino público.

As conclusões deste estudo não podem ser generalizadas, mas oferecem alguns dados e considerações que podem subsidiar futuras ações por parte dos órgãos públicos para a redefinição e avaliação de políticas públicas relativas à formação de professores nos cursos de magistério e recrutamento de docentes para o ensino fundamental.

unesp

ABSTRACT

This is a research about teachers coming from medium-level teaching graduation courses in the modes **Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério** (Teaching Graduation and Improvement Center) - CEFAM, and **Habilitação Específica para o Magistério** (Specific Qualification for Teaching) - HEM, at the EESG "Alberto Andaló" secondary school, in São José do Rio Preto, State of São Paulo, in the years 1991, 1992 and 1994.

The teachers' answers have been considered with the objective of analysing, as to both quantity and quality, the professional situation and the use the public system had for these teachers. Their answers were obtained through a questionnaire of closed and open questions. Further information for the analysis was obtained through the reading of documents, articles, commentaries and theses related to teacher graduation and the CEFAM project.

The main conclusions arrived at indicate that most of the teachers analysed in the first semester of 1997 were working in their activities related, somehow, to the preparation they had received, with one or two years' time of teaching, a weekly class amount of 30 hours, and a monthly pay of up to five minimum wages. Many of them continued their studies in private colleges, Degree of Licenciate courses, especially in Pedagogy. Another important conclusion refers to extant norms and resolutions for teacher admission to the public teaching system, wich make it difficult for teachers graduated in public schools to teach in the public educational system. In the specific case of CEFAM, the financial resources for the preparation of the students, in scholarships provided by the state government, go to private schools, in opposition to the philosophy of the CEFAM project, which was the preparation of teachers for *de facto* public teaching.

The conclusions of this study can hardly be generalized, but offer some data and considerations which may help public agencies' future policies in a new definition and evaluation related to teachers' preparation in teaching courses and teacher recruiting for basic teaching.

unesp

SUMÁRIO

Pág.

Introdução.....9

CAPÍTULO I

Metodologia.....15

CAPÍTULO II

1.Situação da educação e do pessoal docente no Estado de São Paulo.....22

2.Caracterização dos cursos de formação de professores em nível médio, nas modalidades CEFAM e HEM no Estado de São Paulo.....28

CAPÍTULO III

Admissão de professores sob a ótica da Lei Complementar 444/85 - Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo.....52

CAPÍTULO IV

Situação geral do ensino em São José do Rio Preto.....62

CAPÍTULO V

Apresentação, análise e discussão dos resultados.....76

CAPÍTULO VI

Conclusões.....140

BIBLIOGRAFIA.....145

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS OFICIAIS.....151

ANEXO

Instrumento de coleta de dados.....154

INTRODUÇÃO

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa desenvolvida junto a egressos dos cursos de formação de professores em nível de 2º grau, nas modalidades Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e Habilitação Específica para o Magistério (HEM), da EESG "Alberto Andaló", em São José do Rio Preto, SP, nos anos de 1991, 1992 e 1994.

Esta pesquisa se mostrou intrigante e desafiadora desde a sua origem, quando, numa reunião de diretores na 2ª Delegacia de Ensino de São José do Rio Preto, foram apresentados alguns dados em relação ao número de alunos egressos do CEFAM e da HEM, no que diz respeito às suas atividades e ao cadastramento na rede pública estadual (Quadros 1 e 2).

Quadro 1 - CEFAM - Número de egressos em exercício na rede pública estadual

Ano	1991	1992	1994	**T**	**%**
Concluintes	81	86	79	**246**	**100**
Em exercício na rede pública estadual :					
Professor I	02	01		03	
Professor III	03		01	04	
Estagiários	08	04	01	13	
Oficial de Escola	01			01	
Inspetor de Alunos		01		01	
Dispensados *	14	02	01	17	
Total na rede pública estadual	28	08	03	**39**	**16**
Não Cadastrados	53	78	76	**207**	**84**

Fonte : 2ª Delegacia de Ensino de São José do Rio Preto, 1995

* Professores que ministraram aulas em substituição durante um certo período no ano e depois foram dispensados.

Quadro 2 - HEM - Número de egressos em exercício na rede pública estadual

Ano	1991	1992	1994	T	%
Concluintes	88	106	118	**312**	**100**
Em exercício na rede pública estadual :					
Professor I	03	03	01	07	
Professor II			01	01	
Professor III		03		03	
Estagiários	02	03	02	07	
Oficial de Escola	02			02	
Inspetor de Alunos		01	01	02	
Dispensados *	10	04		14	
Total na rede pública estadual	17	14	05	**36**	**12**
Não Cadastrados	71	92	113	**276**	**88**

Fonte: 2ª Delegacia de Ensino de São José do Rio Preto, 1995
* Professores que ministraram aulas em substituição durante um certo período no ano e depois foram dispensados.

Tais dados suscitaram algumas questões que deram origem e nortearam o presente trabalho. Uma delas relaciona-se ao destino profissional desses egressos. Perguntava-se : Onde e como estão colocados profissionalmente os egressos do CEFAM e da HEM ? Estão sendo aproveitados nas esferas municipal ou particular ? Em outras ocupações ? Ou dando continuidade a seus estudos nos cursos superiores ?

Com a finalidade de obter mais informações e ampliar os conhecimentos referentes a esses egressos, este estudo teve como objetivo analisar quantitativa e qualitativamente a sua situação profissional e o seu aproveitamento pela rede pública de ensino. Pretendeu, também, descrever e analisar o perfil desses egressos tomando como indicadores a origem sócio-econômica, a opção pelo magistério, a continuidade de estudos em nível superior, as aspirações profissionais, as avaliações sobre os cursos realizados

unesp

e as sugestões para melhorar a sua qualidade. Buscou-se, ainda, verificar em que medida o processo seletivo, que consta dos artigos 19 e 20 da Lei 444/85*, constitue ponto de estrangulamento do sistema público de ensino no que diz respeito à admissão " de um profissional com competência técnica e política capaz de responder com presteza às novas demandas exigidas pelas camadas populares que são, em sua maioria, a clientela da escola pública " (Fusari e Cortese, 1989).

Em suma, saber quem são esses egressos, onde estão, quais as dificuldades enfrentadas para exercer o magistério, como avaliam o seu curso de formação e as sugestões que oferecem para melhorá-lo, foram as questões que motivaram esta pesquisa.

A relevância dessas indagações se faz presente quando se considera que os egressos são aqueles que possuem as condições de não somente avaliar o curso realizado, visto que o concluíram, mas também as circunstâncias que envolvem a sua inserção no mercado ocupacional. Desse modo, os egressos constituem instrumentos através dos quais se pode replanejar a atuação das escolas que ministram o ensino de formação de professores e obter informações sobre a sua situação ocupacional de forma a

---

* *Lei 444/85 - Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo- Seção III - Do processo Seletivo*

" Artigo 19 - O preenchimento de funções - atividades da série de classe de docentes do Quadro do Magistério far-se-á mediante admissão, precedida de processo seletivo de tempo de serviço e títulos. "

" Artigo 20 - Os processos seletivos, de que trata o artigo anterior, serão realizados pela Secretaria de Estado da Educação, na forma a ser estabelecida em regulamento. "

unesp

se disporem de dados mais específicos e objetivos sobre a sua absorção pela rede pública de ensino. Além do mais, levou-se em consideração que:

- as unidades escolares que formam os professores para as séries iniciais constituem , no sistema educacional, o melhor ponto de partida para garantir o salto de qualidade que se pretende ;

- a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, preocupada com a melhoria da qualidade da formação do professor, iniciou a implantação do projeto CEFAM em 1988, com grande investimento de recursos humanos e financeiros com a finalidade de superar as distorções presentes nos cursos de Habilitação Magistério ;

- decorridos quatorze anos da instalação formal dos primeiros CEFAMs e vinte e cinco anos da promulgação da Lei 5.692 / 71 que transformou o Curso Normal em Habilitação Específica para o Magistério (HEM), observa-se a existência de um número muito reduzido de estudos empíricos sobre os seus egressos e o grau de absorção dos mesmos pela rede pública de ensino ;

- os critérios estabelecidos no Estatuto do Magistério de São Paulo (Lei 444 / 85) para o ingresso na Escola Pública precisam ser analisados e colocados em evidência para que não se tornem pontos de ruptura de um processo em que a qualidade profissional é fundamental ;

unesp

- é importante avaliar a política estadual de formação de docentes para as séries iniciais, especialmente neste momento em que uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propõe esta formação em nível superior.

Justifica-se, assim, o objetivo do presente trabalho, no sentido de oferecer algumas reflexões que subsidiem futuras ações por parte dos órgãos públicos para a redefinição e avaliação de políticas públicas relativas à formação de professores nos cursos de magistério e recrutamento de docentes para o ensino fundamental.

Fundamenta o presente estudo o pressuposto de que a avaliação dos egressos dos cursos de formação de professores em nível médio nas modalidades CEFAM e HEM e de seu aproveitamento pela rede pública de ensino só tem sentido quando imbricado em contextos que dêem suporte teórico, legal e metodológico à análise em questão. Desse modo, o desenvolvimento do presente trabalho foi organizado da forma especificada a seguir .

O capítulo I trata da metodologia que orientou a presente pesquisa.

O capítulo II procura analisar a situação educacional paulista e a do pessoal docente, bem como caracterizar os cursos de formação de professores em nível médio, nas modalidades CEFAM e HEM, do Estado de São Paulo, para que se possa conhecer sua política, fundamentação legal, estrutura e funcionamento, constituindo uma base de sustentação para análise e discussão do perfil dos seus egressos.

unesp

No capítulo III aborda-se a admissão de professores sob a ótica da Lei Complementar 444/85- Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo, tendo em vista a análise sobre o aproveitamento dos egressos na rede pública de ensino.

O capítulo IV apresenta a situação da educação em São José do Rio Preto, bem como da família típica riopretense, com o objetivo de que esse contexto possa fornecer uma visão sócio-econômica e educacional do município onde se realizou a pesquisa, bem como do cenário no qual atuam os seus egressos.

A seguir, o capítulo V trata da apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos pela pesquisa que focalizou os egressos do CEFAM e da HEM.

Finalmente, o capítulo VI apresenta a conclusão da presente pesquisa.

CAPÍTULO I

Metodologia

A partir da definição do objetivo deste trabalho, a melhor forma de abordagem foi a pesquisa descritiva* do tipo levantamento e a pesquisa exploratória**, para que se pudesse fazer, respectivamente, uma análise quantitativa e qualitativa da situação estudada. A pesquisa exploratória contribuiu para um delineamento mais claro de algumas questões ou pontos críticos, realizado por um exame da literatura pertinente e depoimentos dos egressos. Na fase exploratória foram adotados alguns procedimentos. Dentre eles destacam-se a leitura crítica de documentos, artigos, comentários e teses relacionados à formação de professores e ao projeto CEFAM, bem como os depoimentos escritos dos egressos do CEFAM e da HEM sobre o seu curso de formação.

** Pesquisas descritivas : " têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. (...) uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.*

(...). Geralmente assumem a forma de levantamento, ... (GIL, 1991 : 46).

*** Pesquisas exploratórias : " têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem:a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e c) análise de exemplos que 'estimulem a compreensão' (Selltiz et al., 1967,p.63) " (GIL, 1991 : 45)*

Os procedimentos metodológicos aqui adotados estão especificados a seguir, apresentando-se : a definição das escolas de onde provêm os egressos, a definição da população e da amostra de egressos, bem como a descrição do instrumento e da coleta de dados.

1 . Definição das escolas de onde provêm os egressos

Por questão de exequibilidade, optou-se por trabalhar com uma escola que oferece as duas modalidades de cursos de formação : CEFAM e HEM.

A escolha da escola EESG " Alberto Andaló ", em São José do Rio Preto, foi intencional e o critério se deveu ao fato de que os cursos do CEFAM e da HEM estavam vinculados administrativamente à referida escola.

É importante salientar que o curso da HEM funciona no prédio da escola desde 1982 e o do CEFAM em prédio especialmente construído para abrigar o curso desde 1992, distante 7 km da unidade vinculadora. Pelo fato de estarem em prédios separados, o CEFAM recebeu a denominação de CEFAM " Profª Lucília Ferrari ".

Portanto, foram considerados dois cursos que têm a mesma vinculação administrativa, mas que se desdobram de diferentes maneiras nos aspectos pedagógicos, oferecendo consequentemente subsídios para se analisarem as similaridades e diferenças dos seus egressos.

unesp

2 . Definição da população e amostra de egressos

A *população* considerada para este estudo compreendeu todos os alunos formados nas modalidades CEFAM e HEM da EESG " Alberto Andaló", nos anos de 1991, 1992 e 1994, perfazendo um total de 558 egressos. Foram excluídos os egressos do ano de 1993 da HEM, pelo fato de não haver concluintes do CEFAM em São José do Rio Preto no referido ano, por falta de local e de espaço para abrigar o curso em 1990. Com essa medida, evitou-se comprometer estatisticamente e qualitativamente a análise e discussão dos resultados obtidos em relação aos egressos dos dois cursos.

Ao longo do trabalho foi utilizada, por uma questão didática, a se - quência temporal "1991 a 1994", significando os anos de 1991, 1992 e 1994.

A opção pelos anos de 1991, 1992 e 1994 decorreu do fato de que a primeira turma do CEFAM se formou em 1991, de modo que com esse procedimento se pode garantir um acompanhamento dos egressos no que diz respeito à sua inserção no magistério.

Com o levantamento dos nomes, endereços e telefones, realizado nas escolas através dos prontuários dos alunos, organizou-se uma listagem dos egressos dos anos de 1991 a 1994 do CEFAM e da HEM e partiu-se para a sua localização.

Primeiramente, procurou-se localizar os egressos através dos telefones com códigos atualizados, pois a partir do ano de 1994 o sistema de telefonia de São José do Rio Preto sofreu uma mudança de código em determinados bairros. Posteriormente, alguns egressos puderam ser localizados mediante a informação prestada por ex-colegas de curso.

Para atualização dos endereços e telefones, recorreu-se também ao cadastramento realizado pelos professores para atribuição de aulas durante o ano nas redes municipal e estadual. Essa verificação efetuou-se mediante o confronto da lista de egressos dos anos estudados com os nomes que estavam no referido cadastro.

As dificuldades para localizar os egressos foram enormes, principalmente dos anos de 1991 e 1992. Dentre estes, muitos haviam mudado de endereço ou de telefone por razões de casamento, residência em outras cidades, fixação de moradia em repúblicas onde permaneceram apenas durante o tempo que frequentavam o curso. Ademais, a cidade de São José do Rio Preto teve, nestes últimos anos, um grande desenvolvimento, criando bairros novos ao redor de toda a sua periferia, com endereços de difícil localização. No entanto, com todas as dificuldades elencadas, a amostra final ficou constituída de 110 egressos (20% dos 558), sendo 57 do CEFAM e 53 da HEM.

O quadro abaixo apresenta os dados da população e da amostra que deram origem ao presente estudo.

Modalidades analisadas	CEFAM*				HEM**				
				Sub-Total				Sub-Total	Total
Ano de conclusão	91	92	94		91	92	94		
Total de concluintes	81	86	79	246	88	106	118	312	558
Amostra final	18	18	21	57	18	18	17	53	110
Porcentagem amostral (%)				23				17	20

* Analisaram-se os egressos do único curso do CEFAM em funcionamento, de São José do Rio Preto.

** Analisaram-se os egressos de um dos cursos da HEM, dos dois existentes na rede estadual, em S. J. do Rio Preto.

3 . Descrição do instrumental e da coleta de dados

A idéia inicial era fazer uso de entrevistas com os egressos, mas à medida que se tentava fazer um primeiro contato por telefone foram-se apresentando inúmeras dificuldades, entre elas a pouca disponibilidade de tempo dos egressos - que trabalhavam durante o dia e faziam faculdade no período noturno - e a inibição diante do gravador, que passava a exigir mais tempo de entrevista para superar constrangimentos que poderiam comprometer as respostas.

Diante dessa situação optou-se por utilizar um questionário composto de questões fechadas e abertas, de modo a se obterem informações sobre :

- a origem sócio-econômica dos egressos, tendo como indicadores dados pessoais, o tipo de escola e turno em que concluiram a 8ª série, o nível de escolaridade e a situação ocupacional dos seus pais e a renda familiar;

- a escolha pelo magistério e a intenção inicial dos egressos ao optar pelo curso de formação de professores;

- a situação ocupacional dos egressos , desde a descrição de suas atividades profissionais, o grau de absorção pela rede pública de ensino, satisfação com a ocupação, pretensão de continuidade no emprego até os problemas enfrentados para exercer a profissão para a qual foram formados;

- a continuidade de estudos em nível superior;

- as aspirações profissionais dos egressos;

- as representações que o egresso elabora frente ao curso realizado, à profissão, ao mercado de trabalho.

Para avaliação do questionário e da exequibilidade, foi realizado inicialmente um estudo piloto, utilizando-se um questionário composto de 38 questões e aplicado em um grupo de 15 alunos, sendo 8 concluintes da HEM e 7 do CEFAM.

Após os pré-testes, o questionário foi reelaborado tanto em seu conteúdo quanto na distribuição das questões, com inclusão de novas e exclusão daquelas que apresentaram dificuldades de compreensão, ficando composto de 39 questões. Com isso, pretendeu-se aperfeiçoar o instrumento e reduzir possíveis vieses decorrentes de questões mal formuladas ou de difícil compreensão.

Para obtenção das informações referentes aos aspectos apontados, logo que um egresso era localizado por telefone ou por um ex-colega, mantinha-se um contato inicial com ele, a fim de informá-lo dos objetivos da pesquisa e pedir sua colaboração. Após sua concordância, marcava-se data e local de residência ou de trabalho para entrega do questionário e dava-se de uma semana a dez dias de prazo para a sua devolução, caso não pudesse ser respondido imediatamente.

Além do questionário, foram solicitados alguns depoimentos escritos acerca de sua formação, ingresso no trabalho e exercício da profissão.

unesp

A coleta de dados da presente pesquisa durou seis meses, de janeiro a junho de 1997, quando então foram obtidas as respostas dos 110 egressos dos cursos de formação de professores em nível de 2º grau de São José do Rio Preto, dos anos de 1991, 1992 e 1994.

Os dados constantes dos 110 questionários recebidos relativos à algumas questões fechadas foram tabulados e codificados por uma professora do Departamento de Ciências da Computação e Estatística da UNESP de São José do Rio Preto e processados eletronicamente pelo Polo Computacional da referida universidade.

A maioria dos dados coletados foram apresentados em tabelas e gráficos, facilitando, através da visualização, a respectiva análise.

O tratamento estatístico empregado foi o teste qui-quadrado para verificar hipótese de associação entre dois fatores, teste exato de Fisher para tabelas 2x2 e gráficos cilíndricos, favorecendo também a análise dos resultados e fornecendo elementos para as conclusões.

A partir da análise de conteúdo das questões abertas do questionário aplicado e da elaboração de categorias de análise geradas dos depoimentos escritos dos sujeitos pesquisados, foi possível fazer uma análise qualitativa, explorando o conjunto das representações sociais dos egressos frente aos aspectos abordados.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

CAPÍTULO II

1. Situação da educação e do pessoal docente no Estado de São Paulo

Para que se possa obter uma melhor caracterização dos cursos de formação de professores de nível médio oferecidos pelo Estado de São Paulo, nas modalidades CEFAM e HEM, iniciaremos o presente capítulo com um breve relato sobre a situação da Educação nesse Estado. De acordo com o Comunicado SE de 22/03/95, que dispõe sobre as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998, e publicado no Diário Oficial de 23/03/95, São Paulo é um Estado que tem características muito distintas do resto do país, apresentando um estágio de desenvolvimento econômico, industrial e tecnológico que, em vários aspectos, torna-o comparável a alguns países desenvolvidos. Para atender adequadamente às demandas de um Estado com um perfil moderno, industrializado, ágil na absorção dos novos modelos de produção e das novas tecnologias, haveria necessidade de se ter investido maciçamente num sistema de prestação de serviços públicos moderno, racional, bem equipado, eficiente e bem remunerado, de modo a atrair profissionais capacitados e comprometidos com a prestação de um serviço de boa qualidade, notadamente no que se refere àqueles do setor educacional . Entretanto, no que diz respeito à provisão de serviços básicos à população, São Paulo apresenta ainda um quadro precário. Em relação à educação pública paulista, observa-se que ela permaneceu não só caótica, como também desorganizada. De fato, a ausência de um sistema eficiente de gerenciamento das unidades escolares por parte dos órgãos competentes - que

lhes permitisse conhecer a real situação em que estas se encontram, procurando uma forma de como nelas intervir - resultou num sistema ineficiente e altamente centralizado, onde a deteriorização da qualidade do ensino alia-se àquela de sua rede física.

Em resumo, de acordo com o referido Comunicado, o processo de crescimento acelerado da rede escolar pública no Estado de São Paulo não se fez acompanhar pela busca, seja de maior qualidade no ensino, seja de melhoria do nível salarial dos professores* (Tabela 1) e das condições materiais de suas escolas.

Segundo dados do MEC, no que diz respeito à situação do pessoal docente, especificamente dos níveis pré-escolar, fundamental e médio, observa-se que, em 1994, a educação pré- escolar abrangia 39.405 funções docentes no Estado de São Paulo, 91% delas exercidas por professores habilitados - 36,18% em curso superior e 54,82% em habilitação de nível médio. No ensino fundamental existiam 263.168 funções docentes, sendo 87,35% delas exercidas por professores habilitados- 24,38% com habilitação magistério de nível médio e 62,97% com licenciatura em nível superior. No ensino médio, das 87.221 funções docentes, 80,07% dos professores que as exerciam eram habilitados nas respectivas licenciaturas do ensino superior (Tabela 2).

---

* No Estado de São Paulo os salários dos professores de 1ª a 4ª série caíram a 1/4 do valor em 33 anos, como se observa na Tabela 1. Em 1963, quando os filhos da classe média frequentavam a escola pública, o então professor primário ganhava o equivalente a R$ 1.042,61 no Estado de São Paulo. Em março/96, o professor da 1ª a 4ª série do ensino fundamental recebeu R$ 238,55- um quarto do valor de 1963.

unesp

Tabela 1 - A queda nos salários dos professores de 1ª a 4ª séries de 1963 a 1996

Ano	Salário em R$*
1963	1.042,61
1964	1.162,03
1965	1.256,35
1966	1.188,13
1967	1.217,70
1968	1.193,90
1969	1.115,44
1970	1.152,37
1971	1.135,20
1972	1.109,10
1973	1.082,42
1974	987,80
1975	1.146,74
1976	1.082,13
1977	970,93
1978	1.084,15
1979	1.442,26
1980	1.402,45
1981	1.136,79
1982	841,99
1983	868,24
1984	530,18
1985	638,34
1986	704,83
1987	608,49
1988	466,86
1989	431,52
1990	392,30
1991	315,71
1992	275,33
1993	269,70
1994	244,32
1995	249,51
1996	238,55 **

Fonte : Apeoesp/ Deflator : Índice do Custo de Vida do Dieese, 1996

* Para jornada semanal de 20 h; referência é o mês de março de cada ano considerado

** Além desse valor foi concedido prêmio de R$20.

Tabela 2 - Número e distribuição percentual de funções docentes do pré-escolar e dos ensinos fundamental e médio, por grau de formação -1994

Nível de ensino em que atuam	Total	GRAU DE FORMAÇÃO							
		Ensino Fudamental		Ensino Médio			Ensino Superior		
				Formação para o Magistério		Outra Formação Completa	Licenciatura		Completo sem Licenciat.
		Inc.*	Comp.**	Inc.	Comp.	Comp.	Inc.	Comp.	Comp.
Pré-Escolar	39.405	0,04	0,08	0,94	54,82	0,80	4,86	36,18	2,28
Ensino Fund.	263.168	0,01	0,00	0,10	24,38	1,02	8,57	62,97	2,94
Ensino Médio	87.221	-	-	0,03	0,86	1,76	9,13	80,07	8,14

Fonte : MEC / SEDIAE / SEEC
* Inc. - Incompleto
** Comp. - Completo

De acordo com Cavalcante (1994), a falta de implantação de estatutos, planos de carreira e definição de um piso salarial dos sistemas federal, estadual e municipal de ensino acarretou a desvalorização dos profissionais de educação, afastando do magistério os candidatos mais habilitados e atraindo, via de regra, os menos qualificados.

Conforme Barreto (1991), em 1987, existiam no país pouco mais de 1 milhão e cem mil postos docentes do ensino de 1º grau, dos quais 13% (146 mil) ocupados por profissionais que não possuíam o 2º grau completo. No Norte, esse percentual subia para 31,7% e, no Nordeste, para 26,2%. Em Estados como Pará, Acre, Ceará, Maranhão, Paraíba, a percentagem de professores leigos atingia os 40%. Na zona rural, Estados como Amazonas, Acre e Ceará mostravam taxas superiores a 80%. Dos 146 mil professores leigos, mais de 80% exerciam suas atividades na zona rural, e mais de 50%

localizavam-se no Nordeste. Com isto, caracteriza-se que a "geografia" do professor leigo era rural e nordestina predominantemente, representando cifras ainda alarmantes em nossa sociedade.

Quanto aos estabelecimentos de formação de professores, houve no Estado de São Paulo, entre os anos de 1985 e 1993, um crescimento da ordem de 20,12% daqueles que ofereciam cursos de Habilitação para o Magistério pré-escolar e para as quatro séries iniciais do ensino fundamental. O número de matrículas no referido período foi bastante expressivo, crescendo cerca de 136,19%. Esse crescimento, segundo Gatti (1996), " tem como causa o aumento do número de estabelecimentos mas, principalmente, a maior utilização dos equipamentos existentes registrando, em média, cerca de 180 matrículas por estabelecimento em 1993". Embora as matrículas nessa habilitação no 2º grau tenham crescido no Estado de São Paulo entre 1985 e 1993, o mesmo não ocorreu em relação ao número de concluintes no período entre 1985 e 1992, que decresceu em 2,24% (Tabela 3).

Tabela 3 - Estabelecimentos, Matrículas e Concluintes dos Cursos de Habilitação Magistério e Taxas de Crescimento no Estado de São Paulo- 1985/1993

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	ESTABELECIMENTOS			MATRÍCULAS			CONCLUINTES		
	1985 Nº	1993 Nº	Cresc. %	1985 Nº	1993 Nº	Cresc. %	1985 Nº	1992 Nº	Cresc. %
SÃO PAULO	691	830	20,12	63.545	150.087	136,19	24.549	23.999	-2,24

Fonte : Censos Escolares de 1985 e 1993 - SEEC/MEC

De uma maneira geral, observa-se que a situação educacional em nível estadual se apresenta complexa e difícil nos aspectos abordados, sendo necessário engendrar esforços dos órgãos governamentais e de toda a sociedade para se alcançar a qualidade desejada. Mas todos esses esforços poderão ser perdidos, se não for atacado um dos pontos de estrangulamento do sistema educacional que é a questão do "professor" no que diz respeito à sua formação, condições de trabalho, carreira e salário. Como salienta Tanuri (1990), " embora na formação de professores não resida toda a problemática da escola de 1° grau, sua eficiência em executar a ação que lhe é específica - ou seja , o ensino competente das habilidades e conhecimentos básicos para o exercício da cidadania e para a participação social - está estreitamente relacionada à ' ação docente ' e, consequentemente, ao trinômio : formação de professores, condições de trabalho e remuneração ". Assim, dada a relevância do trabalho do professor, torna-se imprescindível atentar para a sua formação. Desse modo, o que se propõe nesta segunda parte do texto, é realizar uma caracterização dos cursos de formação de professores em nível de 2° grau, para que se possa conhecer sua política, sua estrutura e o seu funcionamento, formando uma base de sustentação e análise para o estudo posterior dos seus egressos. Para essa caracterização, analisar-se-á a formação de professores no período de 1971 em diante, ano de implantação da HEM (Lei 5692/71), e posteriomente do projeto CEFAM, tendo em vista o objetivo da presente pesquisa.

unesp

2. Caracterização dos cursos de formação de professores em nível médio, nas modalidades CEFAM e HEM, no Estado de São Paulo, a partir de 1971

A formação de professores das séries iniciais no Estado de São Paulo é realizada em dois níveis de ensino : médio e superior. No médio, sob duas modalidades: a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), implantada em decorrência da Lei 5.692/71 e modificada pela Deliberação CEE 30/87, e o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), implantado a partir de 1988. De acordo com o documento de 15/12/97 do Fórum Estadual Paulista de Formação de Professores para as séries iniciais do Ensino fundamental, a formação no nível de ensino médio é feita em 54 CEFAMs e 280 HEMs, mantidos pelo governo estadual, com quatro anos de duração. No superior, também com duração de quatro anos, a formação ocorre em cursos de Pedagogia, tanto da rede pública, quanto da rede particular.

A escola normal - de 1834 a 1971 - cumpriu o papel de formação do profissional de educação, denominado então " professor primário ". Com a Lei 5.692/71 o Curso Normal, que dava formação profissional específica a nível de 2º grau para professores de 1ª a 4ª série, foi transformado em apenas uma das habilitações do ensino de 2º grau : a Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Esta habilitação no espírito da profissionalização geral e obrigatória ficou dispersa no conjunto das Habilitações Profissionais do 2º grau, tendo sua parte de formação específica reduzida em função dessa nova estrutura do 2º grau.

unesp

Pesquisa realizada por Mello e outros (1985), através de um levantamento empírico feito diretamente em escolas de 2º grau que ofereciam curso para o Magistério, mostrou que houve uma redução do número de disciplinas de instrumentação pedagógica específica para o 1º grau, com aligeiramento de conteúdos e grande desarticulação destes. Associavam-se a esta situação o uso inadequado de questões da realidade educacional brasileira, a despreocupação com questões de aprendizagem das crianças de diferentes estratos culturais e com as áreas específicas do ensino de 1ª a 4ª série : alfabetização, matemática, estudos sociais, etc.

Outras características desses cursos constatadas por Mello (1985) foram que a maioria das escolas que mantinham cursos somente diurnos era presidida por entidades religiosas, enquanto que as escolas de curso noturno eram na sua maioria de proprietários leigos e em maior número do que as oficiais. As classes com mais alunos eram as do curso noturno. Nestas condições, o uso dado à carga horária estabelecida se mostrava confuso e desordenado, com disciplinas dispersas e com desarticulação e fragmentação comprovada na atuação dos professores dessa modalidade de ensino.

A nova Lei teve como consequência a própria descaracterização do ensino de 2º grau. Para as camadas privilegiadas continuava sendo reservado o ensino propedêutico (em escolas públicas e particulares) ou mesmo profissionalizante de bom nível; para as camadas majoritárias da população (principalmente a classe trabalhadora que frequentava o 2º grau noturno), passou a ser oferecido um ensino de baixa qualidade que não profissionalizava competentemente, nem preparava para o vestibular, e muito menos para uma prática social transformadora (Fusari e Cortese,1989).

unesp

Pesquisas e estudos na área indicam que a Escola Normal, ao se transformar em mais uma das habilitações profissionalizantes - a HEM - parece ter sido levada a uma desestruturação de seu curso e à consequente "descaracterização" da instituição (ver, por exemplo, Mello, 1983,1985; Gatti, 1987; Warde, 1985).

Como salienta Pimenta (1988), atribuir à Lei 5692/71 toda a responsabilidade pela deterioração da formação de professores é incorreto, mas também seria incorreto não se apontar nela os "pontos cruciais que mobilizaram e/ou ajudaram a impulsionar a precariedade do ensino."

Em tais circunstâncias, faz-se necessário conhecer os principais problemas* decorrentes dessa questão legal referentes à HEM, nos anos que se seguiram à aplicação da Lei 5692/71. Esses problemas foram identificados através das Secretarias de Educação e da extinta Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC (COES), num encontro nacional ocorrido em São Paulo, no extinto CENAFOR (Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional), em outubro de 1986. São eles :

- *é uma habilitação a mais no 2º grau, sem identidade própria*;
- *possui uma estrutura curricular pouco específica*, apresentando no primeiro ano características semelhantes ao primeiro ano básico dos demais cursos profissionais, ficando as disciplinas específicas restritas a apenas dois ou três anos. No caso de três anos, estariam aí incluídas as especializações em pré - escola, deficientes, alfabetização, literatura

---

*Esses problemas foram levantados pela Revista Bimestre - 2º grau, (1), 1986.

infantil, etc., conforme os inúmeros modelos de organização curricular possibilitados pelo Parecer CFE 349/72. Ao lado disso, a relação entre as disciplinas e as cargas horárias respectivas não garantia a formação sólida e duradoura ao professor egresso da Habilitação ao Magistério. Somando-se a isso, a tendência das escolas era a de pulverizar e dispersar as disciplinas da parte diversificada (que cabia a elas preencher), agravando ainda mais a fragilidade da formação pedagógica específica presente no núcleo comum e nos mínimos profissionalizantes, e contribuindo para a inadequação entre os conteúdos ministrados no curso e as reais necessidades de formação do professor ;

- *a inexistência de uma integração interdisciplinar*, sem planos de trabalho que fossem concebidos e operacionalizados de forma articulada entre os diferentes professores da HEM, dificultando aos alunos tanto uma compreensão mais global dos problemas das escolas de 1° grau, quanto a transferência dos conteúdos aprendidos nas diferentes disciplinas;
- *a aceitação de matrículas de alunos egressos de outros cursos na 4ª série da HEM*, transformando-os em professores improvisados e com um mínimo de preparo para o exercício competente da função docente nas séries iniciais do 1° grau;
- *a dificuldade de realização de estágios,* pelo número insuficiente de escolas acessíveis aos alunos estagiários. Além disso, os estágios restringiram-se à mera observação de aulas, transformando-se em atividades burocráticas de preenchimento de fichas, sem controle e supervisão adequados e sem articulação entre os conteúdos ministrados na HEM e os programas desenvolvidos nas quatro primeiras séries de 1° grau. O controle era feito muito mais por meio de relatórios bimestrais ou

unesp

semestrais. A realização a contento do estágio, atividade integradora por excelência, parece ter sido problemática desde a sua instituição, sendo tais problemas revelados em condições semelhantes por diferentes pesquisadores em diferentes momentos. Por exemplo, um trabalho realizado por Gatti (1977) e outros já evidenciava essas mesmas fragilidades. Os professores entrevistados nesse trabalho consideravam deficiente a realização do estágio, ressaltando que a supervisão do mesmo era ineficaz e que o supervisor desconhecia na verdade o real trabalho feito pelo aluno;

- *a inadequação do curso da HEM à clientela que frequentava o período noturno*, a qual encontrava dificuldades para cumprir as cargas horárias previstas nos estágios devido ao trabalho diurno;
- *o não suprimento do curso da HEM à aprendizagem precária dos alunos egressos dos cursos supletivos*, resultando em enormes prejuízos para a formação do futuro professor;
- *a pauperização salarial do professor da HEM*, obrigando-o a lecionar em várias escolas, resultando uma deterioração crescente do próprio ensino, uma vez que o professor ficava sem tempo e condições para melhor preparar suas aulas e se atualizar;
- *a ausência de professores efetivos*, condicionada, de um lado, pela não realização de concursos de ingresso ao magistério, e, de outro, pelo direcionamento de muitos para atuação em outros níveis do sistema educacional, muitas vezes em busca de melhor remuneração;
- *a falta de espaço para reuniões pedagógicas no calendário escolar* que, quando realizadas, voltavam-se na maioria das vezes para discussões inúteis sobre aspectos formais, burocráticos e/ou cumprimento de

determinações legais, que nada tinham a ver com os reais problemas do 1° grau;

- *a falta de uma política de educação do educador em serviço para o professor da HEM*;
- *a inadequação dos cursos universitários que formavam professores para atuar na HEM*, pois os currículos para a especialização em magistério de 2° grau nos cursos de Pedagogia, via de regra, pouco se diferenciavam dos currículos das outras habilitações. Decorrente disto, não tinham uma visão pedagógica coerente e de conhecimentos suficientemente articulados com as questões concretas do ensino de 1° grau. Analisando as entrevistas dos professores que atuavam nas HEMs, Mello (1985, p.441) conclui : " os professores destes cursos não definem suas concepções de educação, resvalando pela idéia do ecletismo, e não expressam com que perspectiva sua proposta de trabalho é desenvolvida, o que revela a falta de clareza quanto a uma posição face à formação de educadores, e a uma perspectiva comum a nortear o desdobramento do currículo em sua prática diuturna".
- *a HEM apresentava-se esvaziada de conteúdo*, não respondendo nem a uma formação geral adequada que viabilizasse a continuidade de estudos, nem a uma formação pedagógica consistente que se revertesse em conteúdos de ensino. Em pesquisa realizada por Gatti e Bernardes (1977) sobre a avaliação das habilidades desenvolvidas pelos alunos de cursos de magistério a nível de 2° grau, constatou-se a grande precariedade de preparo com que os concluintes desses cursos se apresentavam. Os dados coletados através de técnicas de simulação mostraram que os alunos têm um baixo grau de compreensão da relação entre métodos, técnicas e procedimentos de ensino com o nível de desenvolvimento das crianças,

unesp

bem como com os objetivos e com os conteúdos a serem tratados. Tiveram dificuldades de ordenar e coordenar conteúdos em área de língua portuguesa (alfabetização) e matemática e de gerir e organizar atividades dentro do contexto de sala de aula. Apesar de saberem diferenciar fatores que interferiam no comportamento e no desempenho escolar das crianças, mostraram incapacidade para lidar adequadamente com o aluno que apresentava diferenças em seu processo de aprendizagem. Também revelaram certa habilidade em detectar comportamentos inadequados na interação professor-aluno em situação de sala de aula, mas mostraram grande dificuldade em por em ação comportamentos visando à reorganização das relações em classe. Verificou-se ainda que, em situações-problema envolvendo o relacionamento professor-aluno, os professorandos levantaram hipóteses as quais refletiam uma certa compreensão teórica da situação. No entanto, essa compreensão a nível cognitivo do problema não produziu efeito ao nível das ações escolhidas para lidar com a questão, provocando o aparecimento da não-compatibilidade entre hipóteses levantadas e decisões de ação selecionadas, ou seja, a ruptura entre teoria e prática.

Confirmando os dados ressaltados na pesquisa de Gatti e Bernardes (1977), o estudo de Souza (1984) também encontrou um preparo precário em concluintes de curso de formação de professores a nível de 2º grau no que concerne às suas habilidades para o ensino de Lingua Portuguesa e Matemática.

unesp

Diante desse quadro e de diagnósticos que indicavam o declínio vertiginoso nas taxas de matrícula nos Cursos de Habilitação para o Magistério*, o Ministério da Educação, em 1982, através da sua Coordenadoria do Ensino Regular de 2º grau-COES (hoje extinta), elaborou e divulgou junto às Secretarias de Educação uma proposta com o objetivo de apoiar pedagógica e financeiramente as unidades da Federação que haviam manifestado interesse em desenvolver ações na área do Magistério. Assim, foi apresentada a proposta do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM, cuja idéia básica era :

- " formar profissionais para o magistério dos cursos de iniciação escolar básica de modo eficiente e adequado;
- funcionar como elo permanente de reflexão sobre a prática educativa dos diferentes graus, níveis e modalidades de ensino, promovendo a articulação entre esses e a comunidade;
- realizar pesquisas, experimentos, demonstrações, estudos e produção de material didático;
- criar e manter um fluxo de educação permanente, através da atualização e aperfeiçoamento constante de seus egressos e dos demais docentes das Escolas Normais, em suas áreas específicas " (MEC, 1983).

---

* Houve uma grande redução da procura da Habilitação Magistério - em São Paulo e em outros estados - de modo que se chegou a vislumbrar inclusive sua desativação e substituição, na função de formar professores para as séries iniciais de escolarização, pelo curso de Pedagogia (Mello, 1983).

unesp

Desse modo, com o CEFAM a intenção declarada do MEC não era a criação de uma nova unidade escolar, mas o redimensionamento das escolas normais nos seus aspectos qualitativos, na sua amplitude e em sua área de abrangência. Uma escola assim concebida voltar-se-ia, simultaneamente, para o professor em formação, o professor em exercício, formado ou leigo, numa perspectiva de educação permanente, integrada à escola de 1º grau (1ª a 4ª séries), à pré-escola e à instituição do Ensino Superior (MEC,1983).

Os projetos foram implantados em seis unidades da Federação - Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia - perfazendo no final de 1983 o total de 55 CEFAMs. Essas unidades da Federação promoveram a expansão do projeto e, até 1985, contavam-se 61 desses Centros. Documentos elaborados em 1985 por equipes técnicas do extinto Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional- CENAFOR, vinculado ao MEC, chamavam a atenção para a necessidade do MEC realizar uma avaliação do projeto tendo em vista um eventual redirecionamento de sua proposta original. Embora equipes do próprio CENAFOR tenham iniciado esse processo de acompanhamento, por uma série de razões internas ao próprio MEC não há notícias de que essa avaliação tenha sido completada. Apesar de mudanças de governo, de alternâncias administrativas, o projeto CEFAM se expandiu para outras unidades da Federação, chegando em São Paulo, no ano de 1987, por intermédio da Secretaria de Ensino de Segundo Grau -SESG/MEC, através do Projeto Consolidação e Expansão dos CEFAMs. Os projetos das secretarias eram financiados com os recursos repassados pela SESG, mas no caso específico de São Paulo, segundo Cavalcante (1994), "a secretaria desse estado, planejando instalar 19 centros, procurou o apoio financeiro do MEC e

unesp

solicitou à SESG a inclusão dos centros no Projeto de Consolidação e Expansão dos CEFAM. A SESG manifestou-se favoravelmente à integração do estado de São Paulo no referido projeto; e, dado o montante de recursos* solicitados, bem superior aos dos demais estados, propôs que o valor para repasse, durante todo o exercício de 1987, pela SESG à secretaria do estado de São Paulo, fosse alocado na sua totalidade ao projeto em questão." Essas particularidades a respeito do projeto de implantação dos CEFAMs no Estado de São Paulo, continua a autora, " buscam explicar como os centros paulistas se vinculam ao MEC, já que esta questão tem causado polêmica no estado de São Paulo, e o projeto não faz nenhuma menção a tais antecedentes."

Mas a consciência em relação à gravidade da situação da formação de professores no Estado de São Paulo antecede o ano de 1987. A partir de 1982, a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo fez desencadear uma série de estudos, pesquisas e propostas de ação com vistas a revitalizar a Habilitação Específica para o Magistério, na tentativa de superar os problemas que vinham sendo denunciados na HEM, não apenas em São Paulo, mas em todo o país (ver, por exemplo, Mediano, 1987; Gatti e Sawaya, 1987; Lelis, 1989; Pimenta e Gonçalves, 1992). Durante esse período foram realizados vários Encontros de Educadores, nos quais se discutiu amplamente a questão. A título de exemplo, no âmbito da Secretaria da Educação em São Paulo, desde 1983 a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) tinha sua atenção voltada para a reformulação da estrutura e funcionamento da Habilitação Específica de 2º grau para o

---

* Os recursos da ordem de Cz$ 70.356.000, do custo total de Cz$ 212.628.000,00, foram destinados às despesas com a implantação dos 19 CEFAMs e à composição de módulos didáticos para atendimento aos centros. (Cavalcante, 1994)

unesp

Magistério; em 1987, o MEC, em convênio com a PUC-SP, aprovou um projeto que, voltado para a "melhoria de competência profissional do professor", teve como principal objetivo oferecer subsídios ao corpo docente dessa habilitação de 2º grau, tendo como linha orientadora básica a alfabetização; na esfera das universidades paulistas, a Faculdade de Educação da USP discutiu o problema da formação de professores em nível de 2º grau (Tanuri,1988).

Esse movimento, objetivando superar dificuldades* que têm sua origem na inadequada ou insuficiente preparação dos professores para o exercício do magistério, culminou no Estado de São Paulo com duas medidas; 1) a aprovação da Del. CEE 30/87, completada pela Res. SE 15/88, que modificou a estrutura básica da HEM e 2) a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério-CEFAMs.

Quanto à primeira medida, as alterações mais significativas se fizeram com relação à estrutura curricular e algumas normas de funcionamento. Assim, entre outras, destacam-se :

- as HEMs passaram a formar o professor em quatro séries para atuar da pré-escola à 4ª série do 1º grau, eliminando-se a fragmentação de especializações no último ano;
- procurou-se resgatar a "especificidade" da habilitação mediante seu início já na primeira série do 2º grau e elevação da carga horária total do curso;

A má formação de profissionais na HEM tem para o Estado um duplo custo - o primeiro, com implicações diretas, é acarretado pela má aplicação dos recursos que a sociedade lhe destina, e o segundo, mais perverso, é decorrente da necessidade de reciclar e/ou aperfeiçoar o ex - aluno que é contratado pelo Estado . (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, 1988)

- quanto ao currículo, propiciou-se melhor equilíbrio na distribuição da carga horária entre as disciplinas do núcleo comum e as profissionalizantes, incluindo como obrigatórias as Metodologias (Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Ciências e Matemática); fixaram-se instruções anexas à Res. SE 15/88, explicitando-se a necessidade de se contextualizar o ensino, de tornar mais efetiva a Prática de Ensino e de embasar a programação dos conteúdos curriculares na inter-relação das disciplinas da Parte Comum com as da área de Didática e destas com as de Fundamentos de Educação (São Paulo/SE/Instruções,1988);
- o estágio passou a ser desenvolvido a partir do 2º ano, com o objetivo de colocar os alunos já em contato com seu futuro campo de trabalho.

Apesar de avanços legais-curriculares, a Del.30/87 não assegurou os meios necessários à alteração das condições de trabalho nas HEMs (Leite, 1994). Ademais, segundo Tanuri (1988), "a problemática do aluno trabalhador e dos cursos noturnos, não foi equacionada na reestruturação da HEM, apesar de propostas anteriores no âmbito da CENP no sentido da adoção de medidas como redução da jornada diária, ampliação dos dias letivos ou do número de anos de duração do curso ".

Quanto à segunda medida, os CEFAMs no Estado de São Paulo foram criados pelo Decreto nº 28.089, de 13/01/1988, com concepção inspirada em proposta apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1983, com a finalidade de dar prioridade efetiva à formação dos professores das séries iniciais do 1º grau e aprimorar a formação dos professores que atuavam na Habilitação Específica de 2º grau para o

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Magistério e nas classes da pré-escola até a 4ª série do 1º grau. Tais finalidades resultaram da necessidade de :

- " recuperar a especificidade dos cursos de formação para o magistério e colaborar para suprir as deficiências do atendimento às séries iniciais da escolaridade na rede estadual de ensino ;
- oportunizar aos alunos trabalhadores e demais concluintes do 1º grau da rede pública um curso de formação de professores de boa qualidade , em período integral ;
- oferecer programas de aperfeiçoamento dos docentes que atuam na rede pública estadual de pré-escola à 4ª série do 1º grau e nos cursos de 2º grau com Habilitação Específica de Magistério ;
- atender à política de ação e diretrizes da Secretaria da Educação" (Resolução SE-14, de 28/01/88).

Os CEFAMs incorporaram os avanços da DEL.30/87 e foram além, na sua pretensão de viabilizar a formação e o aperfeiçoamento de docentes das primeiras séries do 1º grau dentro de condições ideais. Para tanto, foram adotadas as sequintes medidas : ampliação da carga horária, criação do enriquecimento curricular*, curso em período integral** com a concessão de bolsas de estudos***, destinação de 50% de suas vagas a alunos oriundos do período noturno de escolas públicas****, instituição de jornada de trabalho com hora-aula, hora atividade e hora de trabalho pedagógico (HTP)*****, seleção e contratação de coordenadores pedagógicos e professores mediante critérios especiais, capacitação em serviço de seus professores e promoção do

aperfeiçoamento de professores que lecionavam na HEM e dos que já atuavam nas escolas de 1° grau.

---

* Entende-se por "enriquecimento curricular" o acréscimo que se faz ao currículo mínimo, complementando-o; ambos, perfeitamente integrados, constituem o currículo pleno do curso.

** O curso do CEFAM foi organizado em dois períodos : um, com os componentes curriculares que integravam o currículo da HEM, com duração de 30 horas aulas semanais; outro, também com frequência obrigatória, destinado ao desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular, com duração de 18 horas aulas semanais. Os dois períodos equivalem a 40 horas semanais de jornada discente (Silveira,1996).

*** A concessão de bolsas de estudos aos alunos foi certamente um dos aspectos mais diferenciadores da proposta de operacionalização dos CEFAMs, sendo justificada, no texto do projeto, como condição básica para a viabilização dos estágios e para a permanência do aluno em período integral na escola (SEE/CENP,1987).

**** Um dado da realidade era que 50% dos alunos da HEM estudavam no período noturno e a solução encontrada para compatibilizar o trabalho do aluno e condição de permanência no curso e nos estágios concretos em escolas públicas, cujas séries iniciais só funcionam de dia, foi a oferta de auxílio financeiro, para dar prioridade efetiva à formação de professores competentes para as séries iniciais do 1° grau (SEE/CENP,1987).

***** As horas de trabalho pedagógico foram destinadas a reuniões, planejamento e avaliação, cursos de reciclagem e atualização profissional. No início do projeto, os professores dispunham de 50% de HTP sobre o número de horas aulas dos componentes curriculares e das horas aulas destinadas ao enriquecimento curricular; na atualidade, essa percentagem é de 13% (Silveira,1996).

unesp

Portanto, a existência nos CEFAMs desse conjunto de condições, atendiam, de um lado, às reivindicações já históricas dos educadores em exercício na Rede de Ensino e, de outro, incorporavam sugestões originárias de pesquisas e/ou reflexões sobre a problemática da formação dos professores ao nível de 2° grau. Nesse sentido, "o projeto paulista diferenciava-se, por sua abrangência, do projeto do MEC" (SEE/CENP/93). Ainda, previa-se em sua estruturação, que o projeto paulista "ganhasse níveis de especificação e de concretização através de uma construção coletiva em processo", entendendo-se que "a avaliação crítica constante de suas ações e a participação ativa de todos os envolvidos na consecução do projeto é que dariam a feição dessa nova escola" (Moura, 1991).

Inicialmente foram instalados 19 CEFAMs no Estado de São Paulo, sendo um por Divisão Regional de Ensino (DRE) (hoje extinta). No processo de instalação dos Centros, as Divisões Regionais de Ensino, em conjunto com as Delegacias de Ensino (DEs), indicaram as unidades de ensino* que passariam a abrigá-los, como também conduziram o processo seletivo dos coordenadores, professores e alunos que atuariam no CEFAM. Em 1989, foram implantados 25 CEFAMs e, na atualidade, há 54 em funcionamento (Silveira,1996).

---

* Os critérios adotados para a escolha das escolas que sediariam os Centros foram : ter localização de fácil acesso, contar com espaço físico ocioso no período diurno (capaz de abrigar a instalação progressiva das séries subsequentes, atender ao desenvolvimento das atividades pedagógicas dos CEFAMs em seus dois turnos de funcionamento assegurando a infra-estrutura necessária à permanência dos docentes e alunos em período integral) e evitar as escolas que estavam oferecendo o curso da HEM, pelo simples fato dessas já desempenharem seu papel de formação de educadores. (SEE/CENP/87)

unesp

No âmbito da formação para o magistério de pré-escola à 4ª série, desenvolvida a nível de segundo grau, a proposta dos CEFAMs no Estado de São Paulo, segundo Gatti (1996, p. 54), " é uma iniciativa de grande porte na direção de introduzir um diferencial nessa formação". As ações postas em prática nos CEFAMs-São Paulo foram avaliadas em algumas pesquisas como, por exemplo, a realizada pela CENP (1993) e mostraram muito mais aspectos positivos do que negativos. Dentre os aspectos positivos destacam-se :

- o critério de seleção, o qual possibilitou a reunião de profissionais idealistas, com nível de formação e experiências significativos, comprometidos com o ensino público e ansiosos por uma oportunidade de transformação;
- a presença de um coordenador pedagógico, como articulador da proposta, possibilitando o fortalecimento e o crescimento do grupo;
- as horas de trabalho pedagógico, as quais possibilitaram um trabalho coletivo da equipe docente, bem como a discussão de questões teóricas e a revisão da prática pedagógica;
- o horário integral, o qual possibilitou a recuperação da defasagem escolar dos alunos, constatada na seleção inicial destes, e garantiu o tempo necessário para uma formação mais sólida, além do fortalecimento da relação professor-aluno.

unesp

Convém salientar que, no Estado de São Paulo, ao ser introduzido em 1991 o Projeto Escola-Padrão, a formação de professores em nível de 2º grau nas respectivas escolas - HEM-Padrão - passou a seguir alguns parâmetros dos CEFAMs: foi prevista carga horária mínima de 4.200 horas-aula, além de 300 horas de estágio supervisionado; foram criadas, para o professor, as horas de trabalho pedagógico; para os cursos noturnos, foram utilizados os sábados, visando ao cumprimento da carga horária obrigatória.

Apesar de diferentes, esses três tipos de formação coexistiram no período de 1992 a 1995, quando em 1996 extinguiu-se o Projeto Escola-Padrão, pemanecendo a nível de 2º grau a formação de professores em duas modalidades : HEM e CEFAM.

A implantação do CEFAM em São José do Rio Preto ocorreu no ano de 1988, sendo instalado inicialmente na EESG "Monsenhor Gonçalves", onde já funcionava o curso da HEM, contrariando um dos critérios adotados para a escolha das escolas que abrigariam o CEFAM, mas contemplando outros, como espaço físico ocioso no período diurno e a facilidade de acesso. Face aos inúmeros atritos surgidos entre o pessoal docente, discente e administrativo dos dois cursos, a DRE houve por bem vinculá-lo à ETESG "Philadelpho Gouveia Netto", no ano de 1989. Apesar da mudança, os problemas não só ficaram sem solução, como vieram a se agravar. Diante da situação reinante, novamente foi o CEFAM removido para o prédio da EEPG "Prof. Michel Pedro Sawaya" no ano de 1990, vinculando-se administrativamente à EESG "Alberto Andaló". No ano de 1992 estabeleceu-se em prédio próprio, continuando vinculado à EESG "Alberto Andaló", a qual oferece o curso da HEM desde 1982.

unesp

Torna-se importante salientar essa trajetória inicial e conturbada do CEFAM em São José do Rio Preto para se compreender os problemas de ordem pedagógica e administrativa vividos pelos seus egressos e colocados em alguns "escritos" e depoimentos durante a realização da presente pesquisa.

Apesar dos percalços iniciais, as avaliações anuais realizadas pelo Grupo de Implementação* das atividades do CEFAM, a respeito dos trabalhos desenvolvidos pela coordenação pedagógica e pelos seus professores, apontam para uma melhoria do curso, que vem sendo construído no dia- a- dia pelos recursos humanos envolvidos no projeto.

Em São José do Rio Preto, o projeto CEFAM e a HEM coexistem desde 1988, seguindo as mesmas leis, normas de funcionamento e estrutura dos cursos existentes no Estado de São Paulo.

Desse modo, ao tecer este panorama sobre a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, verifica-se que, no cenário geral, permanecem ainda alguns impasses e problemas historicamente construídos e acumulados que precisam ser enfrentados. Esse enfrentamento não poderá ser feito apenas a nível de decretos e normas, mas também a

---

* O Grupo responsável pela implementação dos CEFAMs foi composto pelos seguintes elementos: DRE-Assistentes Técnicos de 1° e 2° grau (hoje extinta); DE- 2 supervisores de Ensino; UE-Diretor da unidade escolar que abriga o CEFAM; Coordenador Pedagógico do CEFAM; Representante(s) do corpo docente. (Res. SE 279/88)

unesp

nível do projeto educativo e da prática pedagógica concreta que ocorre no interior das escolas, como também a nível das políticas estaduais e do Ministério da Educação. Quanto ao nível nacional, com a promulgação da LDBEN/96, foi dado um passo inicial e importante para a melhoria dos cursos de formação de professores, principalmente no que diz respeito ao nível em que esta formação deverá ocorrer, como disposto nos seus artigos 61 e 62 :

Art. 61- A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos :

I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades;

Art. 62- A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A passagem da formação de professores de 1ª a 4ª séries do nível médio para o superior deve ser feita de modo planejado, paulatino e com qualidade (Gatti,1996). E continua a autora "A possibilidade de se ter *institutos de educação, em nível superior,* específicos para a formação de docentes de 1º e 2º graus, abre alternativas para romper com os problemas crônicos constatados reiteradamente ao longo do tempo quanto à desintegração e fragmentação dessa formação dentro das estruturas dos cursos superiores e das universidades, bem como oferecer espaço à superação do aligeiramento na formação pedagógica que nos esquemas atuais só vem sendo reforçado".

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Em relação à formação de professores de 1ª a 4ª série, ressalta-se, entretanto, de acordo com Tanuri (1989), "o perigo de se desmobilizar uma rede de escolas de 2º grau já existente sem que o Estado possa garantir oportunidades de formação em nível superior".

Assim, a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, segundo Monlevade (1996), "ainda vai-se dar por bastante tempo no nível de ensino médio, não só pela impossibilidade de cobertura dos cursos superiores, como pela necessidade de ingresso dos jovens no mercado de trabalho da educação. Portanto, é fundamental um investimento na qualidade dos cursos 'normais'. O projeto Cefam é uma iniciativa significativa ".

Decorridos oito anos de sua implementação, o projeto CEFAM passou por avaliações (SEE/ CENP, 1992) que o apontou como uma boa alternativa para a formação dos professores da pré-escola à 4ª série do 1º grau . Essas avaliações "evidenciam também os avanços qualitativos em termos de melhores condições de ensino e aprendizagem, aperfeiçoamento em serviço, maior compromisso da equipe escolar, dos alunos e dos pais com a formação de professores, maior entrosamento entre a escola formadora (CEFAM) e as escolas - campo de trabalho e outros " (Lorieri et al., 1996).

Entre os educadores envolvidos com as questões dos cursos e das políticas de formação de professores para as séries iniciais do 1º grau, há um consenso de que as melhorias em prática nos CEFAMs apontam para a desejável elevação da qualidade da formação do professor, como evidenciam as observações que se seguem :

unesp

" Apesar de todas as limitações, os CEFAMs, segundo Mitrulis (1991), trazem em si o germe da superação, pelas oportunidades que oferecem, conquistadas e reconquistadas a cada passo pelos educadores, de busca de alternativa na difícil tarefa de formação de professores no ensino médio " (Cavalcante, 1994 : 112).

" Ficou evidente, nas escolas estudadas, a preocupação da equipe técnica com um ensino dinâmico, com um trabalho articulado, buscando criar a possibilidade de o aluno ler a realidade,se percebendo como cidadão e agente do processo de transformação social, consciente do compromisso político do professor, da necessidade da competência técnica, e tornando-se sujeito da construção de seu conhecimento. A intenção é não só formar bons profissionais, mas gerar uma massa crítica, propiciar uma nova geração de professores capaz de atuar sobre os problemas da escola de hoje " (SEE / CENP, 1992).

" (...) o objetivo é, - e deve ser - primordialmente, a qualidade, (...) . E a via CEFAM, para isso, revela-se efetivamente o caminho acertado, com seu constante aprimoramento e generalização de suas características a todos os cursos congêneres" (SEE / CEE / SP / CESG. Parecer 25 / 96).

" (...), o Projeto Cefam reúne muitos dos requisitos necessários à construção de uma nova qualidade de ensino na área de formação de professores da pré-escola à 4ª série do 1º grau" (Silveira, 1996 : 247).

" Parece-me fundamental que a questão do Cefam seja tratada integradamente com a discussão mais geral que a Secretaria vai fazer sobre a habilitação para o magistério. É preciso uma pesquisa da situação da habilitação como um todo, da demanda existente e do número de professores que estamos colocando no mercado, de maneira que a melhoria da qualidade dos professores possa partir da utilização desses Cefam's já existentes" (Silveira, 1996 : 320).

unesp

" Um grande problema que temos visto é que as propostas de inovações precisam ser independentes de mudanças de governo, de alternâncias administrativas, enfim, para se enraizar. Em minha avaliação, no momento, o projeto Cefam é um dos poucos que têm esse enraizamento. As razões desse enraizamento, eu diria, são duas : primeira, ele foi elaborado a partir de diagnósticos da realidade, dos anos 80, sobretudo; a segunda é que ele valoriza a parceria,a participação dos atores, dos professores, da equipe pedagógica, na elaboração do projeto. Ele "respira" o "formar o professor". No meu modo de ver, o Cefam, com algumas diferenças de Estado para Estado, e até respeitando as diversidades entre Estados é um projeto que tem dado certo. No caso de São Paulo, me aventuro a considerar possível transformar alguns desses Cefam's, a que Ghislene fez refe - rência, em escolas superiores de formação de professores" (Pimenta, 1996 : 301).

" Sabemos algumas coisas com clareza : primeiro, que a formação desses professores com certeza foi melhorada, e um dos fatores é apontado pela professora Selma que é a própria seleção do professor. O professor do Cefam é selecionado, e ele, ao se inscrever, tem de apresentar um projeto para seu trabalho dentro do Cefam. (...) parece-me que esse é o ponto que explica por que o projeto está enraizado. (...). De maneira geral, as avaliações que se fazem no Cefam indicam bons índices de rendimento do aluno e baixos índices de evasão" (Guerra, 1996 : 302-303).

" No ano passado nós fizemos um projeto, lá em Campinas, cujo objetivo era saber como as questões de alfabetização estão chegando nos cursos de magistério. A qualidade das respostas e as práticas que as alunas e os professores do Cefam colocaram são bem superiores às das demais escolas" (Leite, 1996 : 316).

unesp

Diante do quadro teórico apresentado, algumas colocações devem ser delineadas.

Se "dentre todos os fatores que incidem sobre a qualidade da educação, o mais sensível é a qualidade do professor " (Demo,1996) ; se a qualidade da formação dos professores do CEFAM tende a superar a da HEM ; se foi grande o investimento de recursos humanos e financeiros no projeto CEFAM em São Paulo (SEE / CENP, 1992), torna-se relevante recolocar as questões desafiadoras que deram origem ao presente trabalho. Pergunta-se:

- Onde e como estão os egressos do CEFAM ? Como estão colocados profissionalmente ? Na rede pública ou particular ? Em outra ocupação ? Estão cursando o 3º grau ? Em suma, estão exercendo a profissão para a qual foram preparados, de modo que os investimentos em sua formação tenham efeito multiplicador ?

- Se houve um investimento maior por parte do governo no projeto CEFAM para se obter uma melhor qualificação desses egressos e consequentemente obter uma melhoria da escola pública, o que foi feito, decorridos oito anos de sua implementação, em termos de uma política de aproveitamento e absorção dos mesmos ?

unesp

- Se a escola pública ganhou em qualidade, os recursos humanos formados, financiados e qualificados por ela estariam trabalhando na rede pública ? Com esta questão não se pretende advogar que a rede privada não deva absorver professores qualificados pelo Estado, mas sim, que a rede pública, por estar carecendo de uma qualidade de ensino que seja apropriada pelas camadas majoritárias que a frequenta, deva refletir sobre o aproveitamento dos recursos humanos que ela própria formou e qualificou.

- Como os egressos do CEFAM e da HEM avaliam os seus cursos de formação ? Confirmam a conclusão dos estudos teóricos e empíricos realizados de que o curso do CEFAM supera em qualidade o curso da HEM ? Quais as dificuldades enfrentadas para o ingresso no magistério público ? Quais as aspirações profissionais desses egressos ? Consideram que o curso de formação de professores para as séries iniciais deva se realizar em nível superior ?

- O processo seletivo para o ingresso no magistério publico estadual estabelecido pela Lei 444/85 estaria propiciando a admissão de professores melhores qualificados ou com maior pontuação ? Que consequências isto traria para a qualidade de ensino da escola pública ? E para os egressos dos cursos de formação de professores para as séries iniciais do 1° grau ?

Essas questões estarão sendo analisadas no decorrer do presente trabalho.

unesp

CAPÍTULO III

Admissão de professores sob a ótica da Lei Complementar 444/85-Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo

Embora desde a Lei 5692/71, no seu art.34, e posteriormente na Lei Complementar 444/85-Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo, no seu art.13, o ingresso no magistério público estivesse previsto mediante concursos públicos de provas e títulos, houve, ao longo dos anos, o descumprimento parcial desse preceito legal, gerando, na composição do quadro do magistério, dois subquadros : 1) o subquadro de cargos públicos e 2) o subquadro de funções-atividades. No subquadro de cargos públicos encontram-se os professores efetivos nomeados após concurso público de provas e títulos; no subquadro de funções-atividades encontram-se os professores admitidos para reger e/ou ministrar aula conforme as seguintes situações: 1) naquelas em que o número reduzido não justifique o provimento do cargo, 2) em substituição a ocupantes de cargo ou função-atividade, afastados a qualquer título, 3) decorrentes de cargos vagos ou que ainda não tenham sido criados. Neste subquadro, os professores recebem as mais diferentes denominações : **celetista(CLT)**, quando contratado pelas leis trabalhistas; **estável,** quando adquiriu estabilidade depois de cinco anos de docência no serviço público; **ACT**, quando admitido em caráter temporário; **eventual**, quando substitui eventualmente um dia ou dois ou até 15 dias o titular de cargo, o celetista, o estável ou o ACT.

unesp

A maior parte dos professores que ministram aulas nas escolas de 1º e 2º graus no país se encontram no subquadro de funções-atividades pelo motivo já mencionado- ausência de concursos públicos periódicos. Segundo Monlevade(1996), têm-se milhares de professores contratados por prestação de serviços, sem nenhuma segurança profissional, e, em algumas comunidades, principalmente na zona rural ou cidades menores do Nordeste, o ingresso é por critérios clientelísticos, personalísticos, no esquema de troca de favores (emprego por voto). Acrescenta-se a esse fato o número preocupante de professores não habilitados ocupando as mais diversas funções docentes. De acordo com o Relatório do MEC (1996), em 1994, no Brasil, existiam 1,4 milhão de funções docentes* no ensino fundamental, sendo 79,7% delas exercidas por professores habilitados : 40% com habilitação magistério de nível médio e 39,7% com licenciatura em nível superior. Entre os docentes sem habilitação específica, 7,9% tinham licenciatura incompleta ou formação em outras áreas do ensino superior, 1,7% possuíam habilitação magistério de nível médio incompleta, 2,6% haviam concluído o ensino médio e 3,3%, o fundamental. Outros 5,1% dos professores não tinham o ensino fundamental completo.

---

* Uma observação se faz necessária: os dados se referem a funções docentes existentes e não a pessoas físicas individualizadas. Portanto, em função das dobras na cobertura das funções (um mesmo professor ocupando dois lugares) devemos ter um número menor de professores do que o número das funções docentes.

unesp

Diante destes dados quantitativos, verifica-se que a atual política de recursos humanos sustenta uma situação funcional com relação à contratação e o nível de qualificação do professor muito aquém da desejada para a obtenção de recursos humanos qualificados e, consequentemente, para a melhoria da qualidade de ensino. Segundo Freitas (1992), "Enquanto o Estado (como articulador da política educacional) não mediar uma ação conjunta entre escolas normais, universidades (principais agências formadoras) e secretarias de educação (principal agência contratante), não reverteremos a atual situação". E continua o autor "Isso passa por uma transformação global de toda a legislação que regulamenta a formação e a atuação deste profissional, com o objetivo de garantir formação de qualidade e valorização profissional".

No que diz respeito à valorização profissional, a Lei nº 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, estabelece no seu art.9º :

Art. 9º. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta Lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar :

I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério;

II - o estímulo ao trabalho em sala de aula;

III - a melhoria da qualidade de ensino.

unesp

Parágrafo 1º - Os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos.
Parágrafo 2º - Aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes.
Parágrafo 3º - A habilitação a que se refere o parágrafo anterior é condição para ingresso no quadro permanente da carreira conforme os novos planos de carreira e remuneração.

Isto significa um avanço para a carreira do profissional de educação, juntamente com o que dispõe o Art. 67* da Lei 9.394/96-LDBEN; não obstante, há necessidade de se encontrar uma saída para a questão da seleção do profissional da educação melhor qualificado para atuar junto às camadas majoritárias da população. Para isso, o processo seletivo, disposto na Lei 444/85, nos seus artigos 19 e 20, para ocupante de função-atividade, precisa ser revisto à luz do inciso I do Art. 67 da referida lei-LDBEN .

---

* *Art. 67 - 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 :*
I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim
III - piso salarial profissional;
IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho;
VI - condições adequadas de trabalho.
Parágrafo Único - A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

No caso dos egressos do CEFAM e da HEM, por exemplo, faz-se a contagem de tempo de serviço no magistério público - fator necessário, mas não suficiente - sem levar em consideração a formação e a qualidade diferenciada dada por cada um desses cursos a seus alunos. Na avaliação realizada pela SEE/CENP/92, os professores do CEFAM, nas entrevistas, fizeram sugestões para aproveitamento dos ex-alunos, como monitores de treinamento, nas Habilitações Específicas de 2º grau para o Magistério, entre outras. Informações colhidas entre os egressos, coordenadores e professores, revelaram o abandono e a dificuldade desses jovens profissionais para ingressar na escola particular, por serem inexperientes, e na escola pública, em função dos critérios estabelecidos mediante o Estatuto do Magistério.

A admissão de professores na rede estadual paulista se dá através de Resoluções baixadas ano a ano pela Secretaria Estadual de Educação. Os critérios adotados para essa admissão se reduzem a uma somatória de pontos, colocando os docentes numa ordem de classificação. No que diz respeito à atribuição de aulas, priorizam-se os professores efetivos, valorizando-se o seu tempo de exercício no cargo e, para os restantes, o tempo de exercício na função-atividade. Os egressos do CEFAM e da HEM são classificados de acordo com a sua situação funcional como docentes candidatos à admissão, fazendo parte do conjunto dos demais servidores que irão ocupar uma função-atividade se a sua classificação assim o permitir. Para se ter uma idéia sobre a pontuação referida, tomemos como exemplo a Res. SE 280, de 28/11/91, que dispõe sobre o processo de atribuição de classes e aulas para o pessoal docente do quadro do magistério do Estado de São Paulo. Nessa Resolução, trataremos apenas do artigo que diz respeito ao processo de atribuição de classes e aulas dos servidores ocupantes de função-atividade.

unesp

No seu art. 10 temos que os servidores serão classificados em lista única, observada a seguinte ordem de preferência:

" I- Quanto à situação funcional :

a) declarados estáveis, nos termos das Constituições Federais de 1967 e 1988;

b) declarados estáveis, nos termos da Consolidação das Leis do Trabalho, por sentença judicial transitada em julgado;

c) extranumerários e

d) demais servidores ocupantes de função-atividade.

II- Quanto ao tempo de serviço, no campo de atuação, terão atribuídos os seguintes pontos :

a) na unidade escolar = 0,004 por dia, até o máximo de 40 pontos;

b) na função-atividade = 0,003 por dia, até o máximo de 30 pontos e

c) no Magistério Público Oficial de 1° e/ou 2° Graus da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo = 0,001 por dia, até o máximo de 10 pontos.

III- Quanto aos Títulos, no campo de atuação, terão atribuídos os seguintes pontos :

a) certificado de aprovação em concursos públicos de provas e títulos do Estado de São Paulo, específicas dos componentes curriculares do campo de atuação das classes e/ou aulas a serem atribuídas : 10 pontos por certificado, até o máximo de 40 pontos;

b) diploma de Mestre correspondente ao campo de atuação relativo às aulas e/ou classes a serem atribuídas : 3 pontos e

c) diploma de Doutor correspondente ao campo de atuação relativo às aulas e/ou classes a serem atribuídas : 6 pontos ".

unesp

Considerando que é mínimo o número de professores com diplomas de Mestre ou Doutor, o ingresso dos servidores ocupantes de função-atividade no magistério público estadual se resume na pontuação que consta do inciso II, do artigo 10.

Essa pontuação vem se repetindo ao longo dos anos, sem estabelecer nenhum critério efetivo que possa selecionar um profissional com qualificação adequada para enfrentar os novos desafios que se fazem presentes na educação. A atribuição de classes e aulas se processa no início de cada ano. Ao término desse processo inicial, procede-se o cadastramento na Unidade Escolar e/ou Delegacia de Ensino de docentes habilitados para reger classes ou ministrar aulas que se tornarem disponíveis no decorrer do ano, incluindo também, as substituições eventuais. O docente cadastrado é classificado no respectivo campo de atuação, de acordo com a situação funcional (ocupante de função-atividade, estagiário, docente candidato à admissão), habilitação, tempo de serviço e títulos.

É importante também ressaltar o fato de que na rede estadual, com a instituição do projeto educacional "Escola Padrão" no ano de 1992, houve um processo seletivo de atribuição de classes e aulas dos docentes candidatos à admissão, que se diferenciava numa determinada fase do já existente. Esse processo seletivo se realizava ao término do processo inicial da distribuição de classes e aulas, cabendo ao Diretor de Escola proceder à inscrição de docentes, devidamente habilitados, para reger classes ou ministrar aulas que

unesp

se tornassem disponíveis no decorrer do ano. Os candidatos inscritos eram submetidos a processo seletivo de títulos, de natureza classificatória, a ser realizado na própria unidade. De acordo com as Resoluções que dispunham sobre o processo de atribuição de classes e/ou aulas no projeto educacional "Escola Padrão", os candidatos, no ato da inscrição, deveriam preencher os seguintes requisitos :

- ser habilitado no componente curricular pretendido;
- apresentar um curriculum vitae.

O processo seletivo era realizado mediante a avaliação dos seguintes instrumentos :

- a avaliação do curriculum vitae;
- entrevista.

E ainda, em função da autonomia da escola, o dirigente da unidade e o Conselho de Escola poderiam estabelecer outros critérios que seriam divulgados entre os candidatos.

No entanto, esse processo seletivo de atribuição de classes e/ou aulas esteve presente somente no período de 1992 a 1995, ou seja, enquanto durou o projeto educacional "Escola Padrão", retornando a partir de 1996, ao processo já mencionado na Res. SE 280, de 28 de novembro de 1991.

O ingresso dos professores em escolas particulares se faz através da análise do currículo, experiência e entrevista. Observa-se que outros fatores estão envolvidos nessa seleção e não apenas o tempo de serviço. Assim, o processo seletivo das escolas particulares tende a superar qualitativamente o processo utilizado pela rede pública estadual, que, somado às melhores condições financeiras e de trabalho, tem atraído, via de regra, os professores mais qualificados.

unesp

Cumpre salientar também, que o CEFAM, sendo um projeto Especial da Secretaria da Educação, possui normas especiais para a admissão e a dispensa de seus professores. Para os candidatos à admissão alguns critérios são exigidos, como : 1) ser habilitado; 2) ter 3 anos de experiência no magistério público, especialmente na HEM ou nas séries iniciais do ensino fundamental; 3) Curriculum Vitae; 4) Plano de Curso; 5) Entrevista.

Todos os professores que atuam no CEFAM são avaliados anualmente por uma Comissão Especial e, de acordo com essa avaliação, são reconduzidos ou dispensados. Para uma recondução (admitido em continuidade), além dos critérios já mencionados acima, são acrescentados outros como : relatório individual das atividades desenvolvidas no CEFAM no ano anterior, relatório da Coordenadora Pedagógica do CEFAM e do Diretor de Escola onde funcionou o CEFAM no ano anterior, sobre o desempenho do professor. Convém salientar que, salvo alguns critérios exigidos pela legislação estadual pertinente, outros poderão ser acrescentados de acordo com cada Delegacia de Ensino, através do grupo de implementação responsável pelo projeto CEFAM.

Portanto, sendo o CEFAM um projeto especial onde os professores são admitidos por critérios especiais e avaliados ao final de cada ano letivo, isto não geraria uma formação também especial ? É uma questão sobre a qual teremos de refletir, já que ela é determinante para que tenhamos uma formação de professores para as séries iniciais que responda aos novos desafios da educação.

unesp

Estas são algumas considerações feitas sobre a admissão de professores e o nível de qualificação daqueles que já exercem a profissão, ressaltando-se a importância de se ter um processo seletivo que escolha os mais capacitados e não apenas os que acumulam mais pontos de acordo com os critérios ora vigentes .

Diante do exposto nos capítulos I, II e III do trabalho, torna-se relevante conhecer a situação educacional do município de São José do Rio Preto de modo a contribuir para uma melhor visualização, compreensão e contextualização do ensino e do local onde estudaram os egressos da presente pesquisa.

unesp

CAPÍTULO IV

Situação Geral do Ensino em São José do Rio Preto

"Há cidades que nascem e se desenvolvem em torno de uma idéia-força." São José do Rio Preto, no norte paulista, a 452 quilômetros de São Paulo, "organizou-se e se organiza em torno do espaço regional de que é centro" (Oliveira,1989). No ano de 1885, seu fundador - João Bernardino de Seixas Ribeiro - atuou como um grande estrategista ao estabelecer sua sede dentro de um espaço formado pelo Rio Preto e por seus dois afluentes de margem esquerda, o Borá e o Canela.

Com o correr dos tempos, a cidade se afirmou até o território regional cercado pelos rios São Domingos, Turvo, Tietê, Grande e Paraná. A presença dos rios não se exauriu na fertilidade que tanto impulsionaria a agricultura da região, mas estendeu-se simbolicamente como vias de acesso e de penetração. Assim, São José do Rio Preto tornou-se a capital geo-econômica de uma ampla região.

Consta que em 1892 foram criadas, por ato do governo estadual, duas escolas públicas, uma para cada sexo, no distrito de São José do Rio Preto, município de Jaboticabal. Por essa lei, a fiscalização do ensino primário e a designação do inspetor escolar eram atribuições das Câmaras Municipais. Em 1894, criado o Município, foi a este que coube a oficialização, de acordo com a lei, das escolas já existentes. A insuficiência destas escolas para atender às necessidades da sua crescente população fez com que, em 1895, fosse criada uma escola municipal mista com fiscalização/inspeção pela

unesp

própria Câmara Municipal. Em 1897 é nomeado o primeiro professor municipal masculino (Gomes,1975).

Em 1902, ao começar o novo século, sendo intendente Emídio de Oliveira Castro, o município, por sua lei de 5 de fevereiro, tornava obrigatório o ensino primário com cursos preliminares, complementar e profissional. Desse modo, eram atribuições do presidente da Câmara a nomeação, promoção, permuta e aposentadoria de professores; a Câmara se incumbia da organização dos programas, da criação e localização das escolas, da aprovação de plantas de prédios escolares e do julgamento, em grau de recurso, das penas disciplinares. Cabia ao intendente atestar o exercício dos professores, prover as escolas e ordenar o pagamento dos vencimentos. O ano letivo ia de 26 de janeiro a 7 de dezembro e a "obrigatoriedade de frequência era estipulada para um raio de dois quilômetros para menino e um quilômetro para menina" (Gomes, 1975 :183). Os pais e tutores se responsabilizavam pela matrícula, sob pena de multa. Os castigos morais eram permitidos, mas os corporais acarretavam ao professor a suspensão por vinte dias.

Em 1908, foram criadas cinco escolas, uma mista e quatro masculinas; em 1909, mais oito; em 1910, sete; em 1917, quatro; em 1918, sete e em 1919, cinco.

Em 1914, as escolas isoladas tornaram-se "Escolas Reunidas" e, devido à grande frequência, alcançaram em 1918 o total de oito classes. Em 1919 foi criado o primeiro jardim-da-infância e as "Escolas Reunidas" transformaram-se no primeiro grupo escolar, que mais tarde receberia a denominação de "Cardeal Leme". Em 1922, segundo Gomes (1975, p.185), "contava o município com 64 unidades escolares, nestas incluindo o Grupo Escolar, as urbanas isoladas, as reunidas e as distritais."

unesp

Em 1934, sob influxo do movimento denominado "Bandeira Paulista de Alfabetização", foram criadas escolas rurais e noturnas para adultos. Merece menção a notícia de que houve nessa época, e por influência da "Bandeira", uma escola riopretense que se consagrou ao ensino de crianças pobres. Denominava-se "Escola Proletária Paulista" e era regida pelo Professor Jõao Antonio Correa.

Em 1943 foi inaugurado o edifício do segundo grupo escolar de Rio Preto, que mais tarde receberia a denominação de "Teotônio Monteiro de Barros".

No período 1957-64, os estabelecimentos conhecidos de ensino posterior ao primário, mantidos pelo governo do Estado, eram o Ginásio da Vila Maceno e o tradicional Instituto de Educação Monsenhor Gonçalves, instalado em 1939.

> " O Instituto tem classes diurnas e noturnas de ginásio, científico, clássico, normal e o recém criado 'Aperfeiçoamento', de caráter pós-secundário. Pelos padrões da época, a qualidade do ensino é excelente. Atrai estudantes de toda a vasta região de que é centro. Altíssimos índices de segunda-época, evasão e repetência são considerados pelas camadas médias como índices irrefutáveis do prestígio e valor do colégio. Seus professores - alguns conhecidíssimos "catedráticos", segundo a terminologia da época - gozavam de amplo renome na cidade: alguns eram autodidatas, outros egressos de Seminários, outros formados pela Universidade de São Paulo.Terminado o colegial, os estudantes vão para a capital do Estado ou para Ribeirão Preto e ingressam diretamente em escolas de Medicina, Engenharia ou na Luís de Queirós. Outros alunos ingressam em institutos militares " .
>
> (Oliveira, 1988 : 03-04)

unesp

As escolas particulares, que nem de longe chegavam a se igualar em prestígio quanto ao padrão de ensino com o Colégio do Estado, eram a Escola de Comércio D. Pedro II; o Colégio Santo André, que mantinha curso normal desde 1932, e que era procurado pelas moças da "sociedade" ou por aquelas que a ela aspiravam; e o Colégio São José, para rapazes, transferido de uma pequena cidade vizinha (Engenheiro Schmidt) para Rio Preto, em 1960. Os jovens da região afluiam também para essas escolas (Oliveira,1989).

Na década de 1950 foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Municipal de São José do Rio Preto, que, em 1959, foi estadualizada pela Lei 5.177, de 13 de janeiro.

Os anos se passaram, e hoje São José do Rio Preto possui uma população de 323.368 mil habitantes (IBGE/96), segundo estimativa de 1996.

Após 103 anos de emancipação política (19 de julho de 1894), para se ter uma visão da família típica riopretense, recorreu-se a uma pesquisa realizada em 896 casas de dezesseis bairros da cidade, entre os dias 5 e 13 de julho de 1997, e coordenada pelo professor Antônio Carlos de Carvalho. A pesquisa mostrou que apenas 10,5% dos moradores têm curso superior (Tabela 4). A maior parte das pessoas recebe até três mínimos (Tabela 5). A maioria das famílias (33,8%) é composta por três pessoas (Tabela 6). A falta de empregos em São José do Rio Preto é um problema apontado espontaneamente por 34,9% dos entrevistados na pesquisa. Dos entrevistados, 24,9% têm pelo menos um desempregado na família ou pessoas sem registro em carteira. A maioria trabalha no comércio e na agricultura (Tabela 7).

unesp

Tabela 4 - Avaliação do grau de escolaridade em moradores de 896 casas de dezesseis bairros de São José do Rio Preto, em 1997

1º grau	50,4%
2º grau	38,1%
Superior	10,5%
Pós-graduação	1,0%

Fonte : Caderno Especial comemorativo aos 103 anos de Emancipação Política e Administrativa de São José do Rio Preto, 1997

Tabela 5 - Avaliação da renda familiar, expressa por salários mínimos, em moradores de 896 casas de dezesseis bairros de São José do Rio Preto, em 1997

1-3	Sal. Mínimos	43,1%
4-6	Sal. Mínimos	35,5%
7-11	Sal. Mínimos	13,7%
12-14	Sal. Mínimos	4,6%
15-19	Sal. Mínimos	2,7%
Acima de 20	Sal. Mínimos	0,4%

Fonte : Caderno Especial comemorativo aos 103 anos de Emancipação Política e Administrativa de São José do Rio Preto, 1997.

Tabela 6 - Avaliação do número de pessoas componentes das famílias de 896 casas de dezesseis bairros de São José do Rio Preto, em 1997

2 pessoas	27,9%
3 pessoas	33,8%
4 pessoas	23,6%
5 pessoas	9,0%
Mais de 5 pessoas	5,7%

Fonte : Caderno Especial comemorativo aos 103 anos de Emancipação Política e Administrativa de São José do Rio Preto,1997

Tabela 7 - Avaliação do tipo de trabalho em moradores de 896 casas de dezesseis bairros de São José do Rio Preto, em 1997

Comércio	36,3%
Indústria	31,4%
Profissional Liberal	2,7%
Prestadores de Serviço	5,3%
Outros	18,1%

Fonte : Caderno Especial comemorativo aos 103 anos de Emancipação Política e Administrativa de São José do Rio Preto, 1997

Concluindo, temos uma família riopretense que ganha em média cinco salários mínimos, é composta de três a quatro pessoas por casa, tem primeiro grau de instrução e trabalha no comércio, o que atesta e dá continuidade à grande vocação comercial da cidade desde a sua fundação. Essa pesquisa vem confirmar também alguns dados arrolados no capítulo da apresentação, análise e discussão dos resultados no que se refere ao nível sócio-econômico e de escolaridade dos pais dos egressos analisados.

No setor educacional, São José do Rio Preto abriga oitenta e sete unidades de ensino de primeiro e segundo graus e sete estabelecimentos de ensino superior, dos quais apenas dois são oficiais (Conjuntura Econômica, 1997).

A Lei Orgânica do Município de São José do Rio Preto de 1990, no seu Art. 171, estabelece : *O dever do Município com a educação será efetivado mediante a garantia de :*

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, com período mínimo diário de duração de aulas e outras atividades de quatro horas;

II - progressiva extensão, obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, quando a demanda de creches, pré-escolas e ensino fundamental estiver plena e satisfatoriamente atendida, do ponto de vista qualitativo e quantitativo;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede escolar municipal, assegurada a matrícula em estabelecimento próximo à residência dos mesmos;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, com funções educacionais, assistenciais e alimentares, bem como de saúde, higiene e guarda, executado por equipe de formação interdisciplinar;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, de acordo com a demanda, em toda a rede municipal de ensino, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Em 1996, havia um total de 72.860 alunos matriculados, distribuídos pelas diferentes redes de ensino: estadual e particular (Tabelas 8, 9 e 10). Na rede municipal, 15.323 alunos distribuíam-se pela pré-escola, ensino supletivo, ensino fundamental e reforço escolar (Tabela 11).

Tabela 8 - Rede Estadual e Particular de Ensino de São José do Rio Preto - 1996

Discriminação	Escolas		Total
	Rede Estadual	Rede Particular	
E.P.G*	39	13	52
E.P.S.G**.	16	12	28
E.S.G.	01	04	05
CEFAM***	01	-	01
E.T.E.****	01	-	01
TOTAL	58	29	87

Fonte : 1ª e 2ª Delegacias de Ensino de São José do Rio Preto,1996

* E..P.G.- Escola de Primeiro Grau

** E..P.S.G.-Escola de Primeiro e Segundo Grau

*** CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

**** E.T.E. - Escola Técnica Estadual

Tabela 9 - Número de Classes da Rede Estadual e Particular de Ensino de São José do Rio Preto- 1996

Discriminação	Classes								Total
	Rede Estadual				Rede Particular				
	Pré	1°grau	2°grau	Supletivo	Pré	1°grau	2°grau	Supletivo	
E.P.G.	-	940	-	28	108	298	83	08	1465
E.P.S.G.	-	344	248	07	-	-	-	-	599
E.S.G.	-	-	60	-	-	-	23	06	89
CEFAM	-	-	15	-	-	-	-	-	15
E.T.E.			38						38
TOTAL	-	1284	361	35	108	298	106	14	2206

Fonte : 1ª e 2ª Delegacias de Ensino de São José do Rio Preto,1996

Tabela 10 - Número de Alunos distribuídos pela Rede Estadual e Particular de Ensino de São José do Rio Preto -1996

Discriminação	Alunos								
	Rede Estadual				Rede Particular				
	Pré	1°grau	2°grau	Supl.	Pré	1°grau	2°grau	Supl.	Total
E.P.G.	-	32.193	-	1.003	1.490	8.677	3.855	52	47.270
E.P.S.G.	-	11.619	9.842	263	-	56	42	08	21.830
E.S.G.	-	-	1.113	-	-	-	846	92	2.051
CEFAM	-	-	416	-	-	-	-	-	416
E.T.E.			1.293						1.293
TOTAL	-	43.812	12.664	1.266	1.490	8.733	4.743	152	72.860

Fonte : 1ª e 2ª Delegacias de Ensino de São José do Rio Preto, 1996

Tabela 11 - Rede Municipal de Ensino de São José do Rio Preto -1997

Pré-Escola

	EMEIS	Classes de Emergência	TOTAL
Nº de Alunos	9.782	1.235	11.017
Nº de Classes	400	58	458
Nº de Prédios	48	18	66

Ensino Fundamental

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	TOTAL
Nº de Alunos	452	115	44	34	645
Nº de Classes	17	05	03	02	27

Reforço Escolar- 1ª a 4ª séries

Nº de Alunos	819
Nº de Classes	27

Ensino Supletivo

	1º grau				2º grau			
	5ª S.	6ª S.	7ª S.	8ª S.	1ª S.	2ª S.	3ª S.	TOTAL
Nº de Alunos	252	319	432	324	770	529	216	2.842
Nº de Classes	06	09	10	07	17	13	05	67

Fonte : Secretaria Municipal de Educação
EMEIs : Escolas Municipais de Educação Infantil

Atualmente, por força da Lei 9.394/96*, no seu art.10, inciso II e art. 11, bem como da Lei 9.424/96**, no seu art. 2º, inicia-se em São José do Rio Preto, como em várias cidades do Estado de São Paulo, o processo de municipalização do ensino fundamental, fato este que trará alterações nos dados apresentados.

** Lei 9.394/96-*

Art. 10 - Os Estados incumbir-se-ão de :

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-as às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação distributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e com prioridade o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo Único - Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

** Lei nº 9.424/96, no seu art. 2º : *Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização de seu Magistério.*

unesp

Em relação à avaliação do rendimento escolar em São José do Rio Preto, o SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, realizado no dia 24 de abril de 1997, avaliou 11.174 alunos de 4ª e 8ª séries da rede estadual de ensino. Participaram da avaliação 68 escolas, sendo 34 de cada delegacia. A 1ª D.E avaliou 4.585 alunos. Desse total, 2.476 são alunos de 4ª série e 2.109 de 8ª série. Na 2ª D.E. o número de alunos previsto para a avaliação foi de 7.411, dividido em 3.684 alunos da 4ª série, 2.091 de 8ª série no período diurno e 1.636 no período noturno. Deixaram, portanto, de comparecer à referida avaliação, 822 alunos no total.

O resultado do SARESP, em Rio Preto, no ano de 1997, apontou, entre outros ítens, uma queda no rendimento das disciplinas de português e matemática dos alunos da 4ª série e uma melhora nos da 8ª série, se comparados aos dados referentes a 1996 (Tabela 12).

Convém salientar que apesar do aumento da média de acertos nas 8ª séries das duas Delegacias de Ensino, o índice de aproveitamento dos alunos na disciplina de Matemática continuou abaixo de 50%.

unesp

Tabela 12 - Percentual e média de acertos da 1ª e 2ª Delegacias de Ensino de São José do Rio Preto - SARESP

Série por disciplina-Ano 96/97

		1ª Delegacia de Ensino				2ª Delegacia de Ensino			
Ano	Séries	Português		Matemática		Português		Matemática	
1996	3ª	70%		70%		76%		67%	
1997	4ª	62%		51%		61%		45%	
Ano	Séries	Português		Matemática		Português		Matemática	
		D*	N**	D	N	D	N	D	N
1996	7ª	58%	42%	31%	29%	55%	43,5%	32%	29%
1997	8ª	59%	54%	38%	34%	58%	52%	37%	36%

Fonte : 1ª e 2ª Delegacias de Ensino de São José do Rio Preto
* D- Diurno
** N- Noturno

As taxas de evasão e retenção do ensino fundamental e médio na rede estadual em 1996, relativas à 1ª e 2ª Delegacias de São José do Rio Preto (Tabelas 13 e 14), mostraram que a maior taxa de evasão ocorreu no período noturno, principalmente na 5ª série do ensino fundamental e 1ª série do ensino médio, enquanto o índice maior de retenção se deu na 2ª série e 5ª série noturna do ensino fundamental e na 1ª série do ensino médio. Fatos semelhantes a esses foram apontados nas outras Delegacias de Ensino do Estado de São Paulo (CEI/96).

Tabela 13 - Taxa de evasão e retenção do ensino fundamental -1996

Evasão

Delegacia	Séries												
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª		6ª		7ª		8ª		T
					D	N	D	N	D	N	D	N	
1ª DE de S. J. do R. Preto	2,0	2,6	2,1	1,9	7,3	**44,0**	8,1	32,6	6,6	23,6	4,5	15,0	6,2
2ª DE de S. J. do R. Preto	6,1	3,6	2,7	2,2	6,4	**34,2**	5,9	28,2	5,2	17,1	4,1	13,3	7,5

Retenção

1ª DE de S. J. do R. Preto	-	**14,6**	3,8	1,4	10,7	**13,3**	7,4	11,1	2,7	5,3	0,8	2,4	5,9
2ª DE de S. J. do R. Preto	-	**13,7**	4,6	1,6	12,8	**17,3**	7,9	10,9	4,8	9,4	2,4	4,8	7,3

Fontes : CEI; 1ª e 2ª Delegacia de Ensino de São Jos'r do Rio Preto
D- Diurno
N- Noturno

Tabela 14 - Taxa de evasão e retenção do ensino médio-1996

Evasão

Delegacia	Séries								
	1ª		2ª		3ª		4ª		T
	D	N	D	N	D	N	D	N	
1ª DE de S. J. do R. Preto	13,5	**28,9**	6,3	18,8	4,8	9,1	2,2	0,0	15,6
2ª DE de S. J. do R. Preto	13,6	**23,3**	6,9	13,7	5,0	7,2	4,0	6,5	13,3

Retenção

1ª DE de S. J. do R. Preto	**11,5**	6,3	7,4	4,3	2,8	1,4	1,7	0,0	6,2
2ª DE de S. J. do R. Preto	7,2	**11,7**	5,7	7,5	1,5	1,7	0,0	0,9	6,6

Fontes : CEI; 1ª e 2ª Delegacia de Ensino de São José do Rio Preto

Os dados apresentados sobre o ensino em São José do Rio Preto nos fornecem alguns referenciais para contextualizar os cursos de formação de professores, especialmente as modalidades CEFAM e HEM da EESG "Alberto Andaló".

A apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos na presente pesquisa serão abordados no capítulo V.

unesp

CAPÍTULO V

Apresentação, análise e discussão dos resultados

A necessidade de adoção de uma política educacional voltada para a melhoria do ensino público, além de postulada em inúmeros documentos oficiais, tem sido a principal conclusão de vários trabalhos acadêmicos na área de educação. A maioria dos trabalhos consultados apontam como fatores determinantes da queda de qualidade do ensino público as precárias condições da escola fundamental, com destaques para :

- condições físicas e materiais inadequadas;
- superpopulação das salas de aulas;
- jornadas escolares de curta duração;
- inexistência de um plano de carreira para o magistério;
- salários irrisórios e indignos para o professor;
- expressivo número de professores não-titulados em exercício;
- considerável contingente de profissionais legalmente habilitados mas, de fato, muito pouco qualificados para uma atuação docente eficaz.

O projeto CEFAM em São Paulo surgiu em 1988, expressando, declaradamente, um compromisso do Estado com a melhoria da qualidade do ensino e, consequentemente, com uma política efetiva de formação de profissionais competentes para o exercício da docência nas primeiras séries do ensino fundamental. Esse projeto respondia, portanto, na época da sua criação, a um conjunto de reinvindicações históricas dos educadores e incorporava recomendações e sugestões apontadas em estudos sobre a

unesp

formação dos professores em nível de 2º grau. Apesar disso, as medidas adotadas geraram muita polêmica entre os educadores, principalmente por parte de instituições representativas de professores e de técnicos da rede estadual de ensino, que questionavam o grau de abrangência do projeto, levantando a suspeita de que ele visava atender a interesses políticos, somente. Provocava descrédito, também, o fato de que o projeto não previa medidas que garantissem sua sustentação e ampliação futura. Por outro lado, a elaboração do projeto CEFAM procurou oferecer, se comparado aos cursos de Habilitação Específica para o Magistério, melhores condições de trabalho, expressas nas seguintes características :

- presença de um coordenador pedagógico
- estabelecimento de critérios de seleção
- avaliação do desempenho da equipe docente
- horas para o trabalho pedagógico extraclasse
- período integral
- bolsas de estudo para os alunos

Diante do exposto e da manutenção dos cursos da HEM para a grande maioria dos alunos das escolas de formação, o presente trabalho procurou contemplar informações comparativas dos egressos do CEFAM e da HEM, com vistas principalmente a avaliar o seu grau de aproveitamento pela rede pública de ensino. Assim, ao discutir os resultados obtidos optou-se por fazê-lo conforme a apresentação de cada ítem abaixo.

Os dados obtidos junto aos egressos dos anos de 1991, 1992 e 1994 dos cursos de formação de professores, nas modalidades CEFAM e HEM, de São José do Rio Preto, foram analisados em dois níveis. Consideraram-se, primeiramente, os dados referentes à amostra global para análise de todas as

unesp

variáveis focalizadas quanto à origem sócio-econômica dos egressos, à escolha pelo magistério, à continuidade de estudos em nível superior, às suas aspirações profissionais, à apreciação dos egressos sobre os cursos realizados, à situação profissional e o seu aproveitamento pela rede pública de ensino.

Posteriormente, particularizou-se a análise entre os cursos CEFAM e HEM, no que diz respeito ao conjunto de variáveis significativas estatisticamente, consideradas importantes para a discussão e conclusão da presente pesquisa.

1. Quanto à avaliação dos egressos

1.1. O perfil dos egressos

1.1.1. Origem sócio-econômica dos egressos

Os dados pessoais referentes à sexo, proveniência, idade, estado civil, tipo de escola e turno em que concluíram a 8ª série, juntamente com o nível de escolaridade e de ocupação dos pais dos egressos, bem como a renda familiar, foram as variáveis utilizadas como indicadoras de sua origem sócio-econômica.

Sobre os 110 egressos que constituiram a amostra final deste estudo, os dados revelaram o seguinte :

unesp

- predomínio absoluto do sexo feminino (100%). Este dado vem confirmar todas as estatísticas sobre o magistério das quatro primeiras séries do ensino fundamental, enquanto carreira tipicamente feminina. Este fato é constatado em inúmeras pesquisas sobre o assunto e historicamente marcante no desenvolvimento das escolas de formação de professores.

  Comentando resultados semelhantes, Mello (1982) afirma que : " a sexualização do magistério como ocupação feminina decorre de determinantes econômicos, revela-se ou aparece como fato natural em função de exigências que essa ocupação apresentaria e que supostamente se adequam mais ao sexo feminino". Em pesquisa desenvolvida pelo Forum Estadual Paulista sobre Formação de Professores (1997) constatou-se que 98% dos professores de 1ª a 4ª séries de dez Delegacias de Ensino do Estado eram do sexo feminino.

- a proveniência dos egressos por local de nascimento e residência avaliada pelos dados expostos nas **Tabelas 15 e 16,** respectivamente, mostrou que 57% dos egressos analisados nasceram em São José do Rio Preto, enquanto 43% em outras localidades. Entretanto, ao se analisarem os dados constantes da **Tabela 16,** a respeito da distribuição dos egressos por local de residência, observou-se que 90% residiam em São José do Rio Preto e 10% em outras localidades.

unesp

Tabela 15 - Distribuição dos egressos por local de nascimento

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N	%	N	%	**T**	**%**
Nascimento em S.J.Rio Preto	29	51	34	64	**63**	**57**
Outras Localidades	28	49	19	36	**47**	**43**
Total	57	100	53	100	**110**	**100**

Tabela 16 - Distribuição dos egressos por local de residência

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N	%	N	%	**T**	**%**
Residência em S.J.Rio Preto	51	89	49	92	**100**	**90**
Outras Localidades	6	11	4	8	**10**	**10**
Total	57	100	53	100	**110**	**100**

unesp

- na **Tabela 17** observou-se que a análise por faixa etária delineava uma distribuição gaussiana com prevalência de 55% no grupo etário de 23 a 26 anos na média das duas modalidades analisadas.

Tabela 17 - Distribuição dos egressos por idade

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N	%	N	%	**T**	**%**
(19 a 22 anos)	14	24	15	28	**29**	**26**
(23 a 26 anos)	36	63	24	45	**60**	**55**
Mais de 26 anos	7	12	14	27	**21**	**19**
Total	57	100	53	100	**110**	**100**

- quanto ao estado civil, 64% eram solteiras. **(Tabela 18).**

Tabela 18 - Distribuição dos egressos por estado civil

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N	%	N	%	**T**	**%**
Solteira*	34	60	36	68	**70**	**64**
Casada	23	40	17	32	**40**	**36**
Total	57	100	43	100	**110**	**100**

* Ccnsiderou-se solteira : viúva (2) e separada (1).

- 91% dos egressos analisados eram procedentes de escolas públicas. **(Tabela 19)**.

Tabela 19 - Distribuição dos egressos quanto ao tipo de escola em que concluíram a 8ª série

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N	%	N	%	**T**	**%**
Pública						
Estadual	51	89	47	88	**98**	**89**
Municipal	0	0	2	4	**2**	**2**
Sub-total	51	89	49	92	**100**	**91**
Particular	6	11	4	8	**10**	**9**
Total	57	100	53	100	**110**	**100**

- 76% dos egressos analisados estudaram no período diurno **(Tabela 20)**. No entanto, destaca-se que 37% dos egressos do CEFAM frequentaram a 8ª série no período noturno, enquanto que entre os egressos da HEM, apenas 11%.

Tabela 20 - Distribuição dos egressos quanto ao turno de conclusão da 8ª série*

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N	%	N	%	**T**	**%**
Diurno						
Manhã	31	54	38	72	**69**	**63**
Tarde	5	9	9	17	**14**	**13**
Sub-total	36	63	47	89	**83**	**76**
Noturno	21	37	6	11	**27**	**24**
Total	57	100	53	100	**110**	**100**

(*) Vide Gráfico 1

unesp

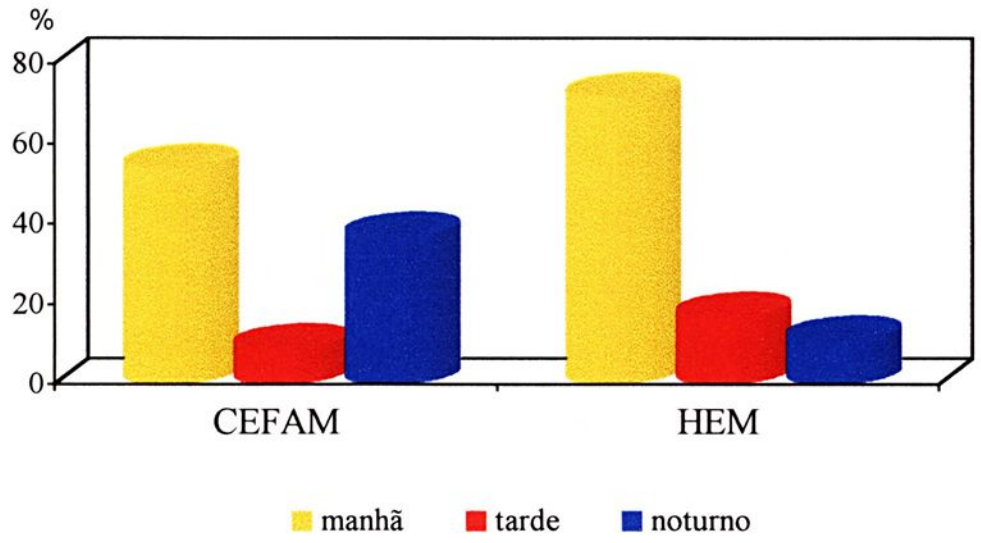


Gráfico 1: Distribuição dos egressos quanto ao turno de conclusão da 8ª série.

Portanto, observa-se que em sua maioria os egressos analisados nasceram e residem em São José do Rio Preto, com prevalência na faixa etária de 23 a 26 anos, sendo a maior parte solteiros e concluintes da 8ª série de escolas públicas estaduais do período diurno. Como relatado no capítulo IV deste trabalho, a cidade tornou-se um polo comercial, industrial e educacional da região atraindo pessoas nascidas em outras localidades a nela residirem, conforme mostram as Tabelas 15 e 16 do presente capítulo .

Da observação dos resultados obtidos da aplicação dos testes qui-quadrado e de Fisher pode-se constatar que o turno de conclusão da 8ª série aparece como um dos fatores significativos para diferenciar CEFAM e HEM. Como já mencionado no capítulo II, quando da criação do CEFAM, 50% das vagas deveriam ser destinadas aos alunos de escolas estaduais do período noturno e, no caso do não preenchimento dessas vagas, aos dos demais turnos. Na Tabela 20, esta determinação foi confirmada pelos dados disponíveis, uma vez que 37% dos egressos analisados do CEFAM frequentaram a 8ª série no período noturno contra 11% dos da HEM.

- o nível de escolaridade, tanto dos pais quanto das mães dos egressos analisados, em 73% dos casos, situou-se no patamar mínimo da educação formal (até 1° grau). Esse dado pode ser confirmado com o que está disposto na **Tabela 4,** no capítulo IV, sobre o nível de escolaridade da família típica riopretense. Os índices de escolaridade dos pais com 2° grau completo alcançaram 15% e aqueles com 3° grau completo, 9%. **(Tabela 21)**. Ressalta-se também o fato de que existe um grupo significativo de egressos que possui um nível de escolaridade superior ao de seus pais. Este dado comprova mais uma vez que a expansão da rede escolar nas últimas

décadas teve como efeito uma tendência à elevação dos níveis de escolaridade das camadas populares em relação às gerações mais velhas (Lelis, 1993).

Tabela 21 - Nível de escolaridade dos pais dos egressos

Modalidades analisadas	CEFAM				HEM					
Pais dos egressos	Pai	Mãe	N	%	Pai	Mãe	N	%	**T**	**%**
Nenhum	2	0	2	2	4	8	12	11	**14**	**6**
1° grau incompleto	30	25	55	48	20	15	35	33	**90**	**41**
1° grau completo	19	19	38	33	11	8	19	18	**57**	**26**
Até o 1° grau (sub-total)	51	44	95	83	35	31	66	62	**161**	**73**
2° grau incompleto	0	2	2	2	1	1	2	2	**4**	**2**
2° grau completo	2	7	9	8	10	14	24	23	**33**	**15**
Até o 2° grau (sub-total)	2	9	11	10	11	15	26	25	**37**	**17**
3° grau incompleto	1	0	1	1	1	0	1	1	**2**	**1**
3° grau completo	3	4	7	6	6	7	13	12	**20**	**9**
Até o 3° grau (sub-total)	4	4	8	7	7	7	14	13	**22**	**10**
Total	57	57	114	100	53	53	106	100	**220**	**100**

unesp

- quanto à ocupação dos pais, 18% eram inativos (falecidos e aposentados) enquanto que aqueles considerados ativos distribuiram-se nas mais diferentes ocupações correspondentes aos níveis inferior, médio e superior, como definidos na observação anexa à **Tabela 22**. Ressalta-se o fato de que 52% dos pais (pai e mãe) dos egressos situavam-se no estrato inferior, 29% no estrato médio e apenas 1% no estrato superior.

Tabela 22 - Situação ocupacional dos pais dos egressos

Modalidades analisadas	CEFAM				HEM					
Pais dos egressos	Pai	Mãe	N	%	Pai	Mãe	N	%	**T**	**%**
Inativos										
Falecido	5	1	6	5	6	3	9	8	**15**	**7**
Aposentado	10	2	12	11	8	3	11	10	**23**	**11**
Sub-total	15	3	18	16	14	6	20	18	**38**	**18**
Ativos										
Estrato Inferior(nível 6 e 7)	26	44	70	61	15	30	45	43	**115**	**52**
Estrato Médio(nível 3,4e5)	14	10	24	21	23	17	40	38	**64**	**29**
Estrato Superior(nível 1 e 2)	2	0	2	2	1	0	1	1	**3**	**1**
Sub-total	42	54	96	84	39	47	86	82	**182**	**82**
Total	57	57	114	100	53	53	106	100	**220**	**100**

unesp

* Obs. Para determinar o nível sócio-econômico dos pais dos egressos, utilizaram-se informações que foram fornecidas a partir dos itens referentes à ocupação e situação profissional dos mesmos. Os níveis foram hierarquizados segundo esquema que representa uma versão modificada da hierarquia de prestígio utilizada por Bertram Hutchinson em seu estudo *Mobilidade e trabalho.* ***(1)***

Ocupações correspondentes aos níveis :

1- " altos cargos políticos e administrativos, proprietários de grandes empresas e assemelhados".
2- "profissões liberais, cargos de gerência e direção ou, ainda, proprietários de empresas de tamanho médio".
3- "posições mais baixas de supervisão ou de inspeção de ocupações não-manuais, proprietários de pequenas empresas comerciais, industriais etc."
4- "ocupações não-manuais de rotina e assemelhados".
5- "supervisão de trabalho manual".
6- "ocupações manuais especializadas".
7- "ocupações manuais não-especializadas".

Essas sete posições podem ser agrupadas em categorias mais amplas a fim de se ter uma idéia mais abrangente sobre a situação em estudo. Para isto, em conformidade com critério já utilizado por diversos outros autores (2), juntaram-se as categorias 1 e 2, 3 e 4 e 5, 6 e 7, que correspondem respectivamente aos estratos "superior", "médio" e "inferior".

---

(1) HUTCHINSON,B. *Mobilidade e Trabalho.* Rio de Janeiro, MEC/INEP/Centro de Pesquisas Educacionais,1960.
(2) Dentre esses autores, convém salientar Gouveia,A.J. e Havighurst,R.J. A propósito, veja-se: *Ensino médio e Desenvolvimento,* São Paulo, USP/Melhoramentos, 1960.

É importante observar nas Tabelas 21 e 22 que o nível de escolaridade e a ocupação dos pais dos egressos da HEM são melhores relativamente aos pais dos egressos do CEFAM.

unesp

- no que se refere à renda familiar dos egressos analisados, a maior concentração se situou na faixa de cinco a dez salários mínimos (41%). **(Tabela 23)**

Tabela 23 - Renda familiar dos egressos (em salário mínimo - SM)

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N	%	N	%	**T**	**%**
Até 2 SM	1	2	1	2	**2**	**2**
De 2 a 5 SM	15	26	12	23	**27**	**24**
De 5 a 10 SM	25	44	20	38	**45**	**41**
Mais de 10 SM	16	28	17	32	**33**	**30**
Sem resposta	0	0	3	5	**3**	**3**
Total	57	100	53	100	**110**	**100**

Diante do exposto nas Tabelas, verifica-se que a origem sócio-econômica dos egressos das duas modalidades de cursos se integra num grupo, em geral proveniente das camadas e classes menos privilegiadas na sociedade, cujos pais têm níveis de escolaridade reduzidos e ocupação de baixo prestígio.

1.1.2. A opção pelo magistério

A intenção inicial ao optar por esse curso foi a variável estudada no que diz respeito à escolha do magistério.

unesp

- a intenção inicial de trabalhar na rede pública de ensino foi o ítem mais indicado pelos egressos (43%) ao optarem pelo curso de formação de professores. **(Tabela 24).** A segunda maior menção apontada pelos egressos refere-se à obtenção de uma habilitação profissional em nível de 2º grau. Em outras palavras há a intenção declarada de exercício profissional embora, na prática, essa intenção nem sempre se materializa, devido às reduzidas oportunidades de trabalho na área.

Tabela 24 - Manifestações dos egressos segundo a intenção inicial ao optar pelo curso de formação de professores em nível de 2º grau

Modalidades Analisadas	CEFAM		HEM			
	N*	%	N*	%	**T**	**%**
Trabalhar na rede pública de ensino	42	48	32	38	**74**	**43**
Trabalhar na rede particular de ensino	13	15	16	19	**29**	**17**
Obter uma habilitação profissional em nível de 2º grau	12	14	20	24	**32**	**19**
Ingressar numa Faculdade/Universidade	11	13	7	9	**18**	**11**
Obter uma bolsa de estudos para continuar estudando	4	4	2	2	**6**	**3**
Outra	5	6	7	8	**12**	**7**
Total	87	100	84	100	**171**	**100**

* Nesta tabela N representa o número de menções dos informantes sobre os ítens abordados.

unesp

1.1.3. Continuidade de estudos em nível superior

Para se obter uma melhor caracterização sobre o perfil do grupo de egressos analisados, considerou-se importante conhecer a sua situação quanto à continuidade de estudos em nível superior.

O ingresso em cursos superiores, a vinculação administrativa desses cursos, as modalidades dos cursos superiores escolhidos e a frequência a eles foram as variáveis indicadoras da situação dos egressos quanto à continuidade de seus estudos.

- a continuidade de estudos em nível superior se deu, principalmente, entre os egressos cujo trabalho estava relacionado com sua formação profissional (40%). Cabe, no entanto, ressaltar que 77 (ou 70%) dos egressos analisados continuaram seus estudos em cursos superiores. **(Tabela 25).**

unesp

Tabela 25 - Distribuição dos egressos segundo a continuidade de estudos em nível superior e a situação de trabalho

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N	%	N	%	**T**	**%**
Continuaram seus estudos em cursos superiores						
Egressos cujo trabalho estava relacionado com sua formação profissional	26	46	18	34	**44**	**40**
Egressos cujo trabalho não estava relacionado com a sua formação profissional	9	16	8	15	**17**	**16**
Egressos que não estavam trabalhando	3	5	13	24	**16**	**14**
Sub-Total	38	67	39	73	**77**	**70**
Não continuaram seus estudos em cursos superiores						
Egressos cujo trabalho estava relacionado com sua formação profissional	7	12	6	11	**13**	**12**
Egressos cujo trabalho não estava relacionado com a sua formação profissional	8	14	4	8	**12**	**11**
Egressos que não estavam trabalhando	4	7	4	8	**8**	**7**
Sub-Total	19	33	14	27	**33**	**30**
Total	57	100	53	100	**110**	**100**

unesp

- dentre os formandos que continuaram seus estudos em cursos superiores, 94% deles ingressaram em faculdades particulares e somente 6% nas oficiais. **(Tabela 26).**

Tabela 26 - Distribuição dos ingressantes em escolas superiores segundo a dependência administrativa

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N	%	N	%	**T**	**%**
Faculdades Particulares	34	89	38	97	**72**	**94**
Faculdades Oficiais (federais e estaduais)	4	11	1	3	**5**	**6**
Total	38	100	39	100	**77**	**100**

- das modalidades de cursos superiores escolhidos, destacaram-se os cursos de Licenciatura (94%), especialmente o de Pedagogia (66%), seguindo-se o de Letras (9%) e os demais cursos **(Tabela 27)**. Nesta tabela, ressalta-se o fato dos egressos do CEFAM terem escolhido somente os cursos de Licenciatura.

unesp

Tabela 27 - Distribuição dos egressos segundo as modalidades de cursos superiores escolhidos

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N	%	N	%	**T**	**%**
Pedagogia	26	68	25	64	**51**	**66**
Letras	5	13	2	5	**7**	**9**
História	2	5	1	3	**3**	**4**
Geografia	1	3	2	5	**3**	**4**
Psicologia	1	3	0	0	**1**	**1**
Educação Física	1	3	0	0	**1**	**1**
Estudos Sociais	1	3	2	5	**3**	**4**
Matemática	1	2	2	5	**3**	**4**
Educação Artística	0	0	1	3	**1**	**1**
Total dos cursos de Licenciatura	38	100	35	90	**73**	**94**
Serviço Social	0	0	1	2.5	**1**	**1.5**
Ciência da Computação	0	0	1	2.5	**1**	**1.5**
Administração de Empresas	0	0	1	2.5	**1**	**1.5**
Ciências Contábeis	0	0	1	2.5	**1**	**1.5**
Total dos outros cursos	0	0	4	10	**4**	**6**
Total geral	38	100	39	100	**77**	**100**

- dentre os 77 egressos que foram aprovados em exames vestibulares, 40% deles ainda estavam frequentando os cursos nos quais ingressaram, 50% já os haviam concluído e 10% não os estavam frequentando, apontando problemas financeiros como motivo principal que os levaram a esta decisão.**(Tabela 28)**.

Tabela 28 - Distribuição dos egressos segundo a frequência aos cursos superiores

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N	%	N	%	**T**	**%**
Frequentam	17	45	14	36	**31**	**40**
Não Frequentam	5	13	3	8	**8**	**10**
Já Concluiram	16	42	22	56	**38**	**50**
Total	38	100	39	100	**77**	**100**

Portanto, observa-se que a maior parte dos egressos do CEFAM (67%) e da HEM (73%) deram continuidade aos seus estudos, ingressando sobretudo em faculdades particulares, nos cursos de Licenciatura, especialmente em Pedagogia. Apenas cinco dos egressos analisados ingressaram em faculdades oficiais, sendo quatro do CEFAM e um da HEM. Tais dados são confirmados por diversas pesquisas que evidenciam que a opção pelo curso do magistério não significa a escolha do magistério das séries iniciais como carreira definitiva. Certamente, a falta de oportunidades de trabalho, a remuneração e o *status* pouco elevado da profissão motivam a procura de outros caminhos, ainda que seja a busca de um curso de licenciatura e a oportunidade do exercício do magistério em níveis mais elevados. Conforme informa Gatti (1996) "muitos dos estudos que analisamos para o presente trabalho mostram que a escolha pela opção Magistério e a realização da Licenciatura nem sempre se constitui em escolha pela carreira docente. Grande porcentagem dos que fazem esses cursos não pretendem exercer a profissão. (...) Além disso, nas pesquisas examinadas, boa proporção daqueles que declaram sua preferência pelo exercício do Magistério manifestam apreensão quanto a realmente permanecer nessa profissão ..." A continuação dos estudos apresenta-se, pois, como alternativa atraente. Um exemplo desta situação observa-se no trabalho de Leite (1994), segundo o qual, uma média de 12% dos alunos que frequentavam o curso da HEM afirmaram que não pretendiam exercer a docência no ensino das primeiras séries, ao término do curso. Quase todos os alunos (92%) desejavam ingressar no ensino superior, dos quais, a metade (53%) em cursos de licenciatura.

unesp

Um fato que tem sido divulgado pela imprensa e por alguns estudos acadêmicos se refere à maior demanda de pessoas provenientes de classes com indicadores sócio-econômicos baixos, aos cursos superiores mantidos por entidades particulares. Esse fato, considerando estudos anteriores (SEE/CENP,1985), se justifica pelo acesso facilitado pela maior oferta de vagas e pelo sistema de exames vestibulares classificatórios, em que se exige menos dos ingressantes quando comparados com outros alunos provenientes de classes sócio-econômicas mais privilegiadas e com melhor preparo. Uma outra influência certamente se deve ao fato desses cursos terem duração menor e serem oferecidos no período noturno. E é essa faculdade particular que forma professores, os quais se dirigem preferencialmente para as escolas públicas, no ensino de 1° e 2° graus, criando um círculo vicioso, onde certamente a qualidade do ensino se torna comprometida.

Por outro lado, para as universidades públicas se encaminha uma clientela que, posteriormente, como profissional docente, será absorvida na sua maior parte pelas escolas de 2° grau particulares, de elite, que atendem aos jovens provenientes de grupos mais privilegiados social e economicamente (Cavalcanti e outros, 1992).

Um estudo realizado por Pagotto (1995), sobre a formação de professores em cursos de Licenciatura oferecidos pela UNESP, mostrou que os alunos que participaram dessa pesquisa apresentaram pouca disposição em ser professores em escolas de 1° e 2° graus. Grande parte queria fazer a pós-graduação com vistas a um trabalho que os remunerasse melhor. A propósito, observa a autora : "assim, com poucos licenciandos encaminhando-se ao magistério, fica restrita a atuação da UNESP enquanto Universidade que forma professores para a rede pública."

unesp

1.1.4. Aspirações atuais dos egressos no campo profissional

Uma das questões abertas do questionário utilizado como instrumento de coleta de dados deu oportunidade a que os egressos se manifestassem a respeito de suas atuais aspirações profissionais. Como resultado, obteve-se que 53% aspiravam ingressar e trabalhar na rede pública ou particular de ensino, ou seja, exercer a profissão para a qual foram formados. **(Tabela 29)**.

Esta aspiração profissional demandará um certo tempo para ser alcançada visto que o documento elaborado pela SEE/CENP/96 e enviado ao Conselho Estadual de Educação (CEE) para Parecer (DOE 15/02/96), ressalta que no ano de 1994 havia 29.834 formandos do CEFAM e das HEMs Padrão e Não-Padrão (fonte DHRU/CIE), com uma demanda para 1995 de apenas 2.816 professores para atuar no ensino fundamental da pré-escola à 4ª série da rede estadual. Esse resultado deve ser avaliado com especial interesse pelos nossos governantes na relação custo-benefício, pois observa-se que apenas 9,4% dos alunos concluintes do CEFAM e da HEM conseguem ser aproveitados pela rede estadual de ensino. Um estudo realizado sobre os CEFAMs paulistas (Grosbaum et al., 1990) conclue que o Projeto CEFAM, em São Paulo, representou um grande investimento em recursos humanos e financeiros, "pecando", entretanto, por não prever nem uma sistemática de acompanhamento e avaliação da formação profissional neles oferecida, nem uma política de absorção, pela rede pública, dos jovens professores egressos dos CEFAMs.

unesp

Tabela 29 - Aspirações atuais dos egressos no campo profissional

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N*	%	N*	%	**T**	**%**
Ingressar e trabalhar na rede pública** ou particular	35	56	28	49	**63**	**53**
Continuar lecionando e se aperfeiçoando através de cursos	10	16	8	14	**18**	**15**
Fazer pós-graduação (mestrado,doutorado, ser professora universitária)	7	11	7	12	**14**	**12**
Continuar os estudos em cursos superiores	6	9	4	7	**10**	**8**
Continuar na ocupação atual (não relacionada ao magistério)	3	5	3	5	**6**	**5**
Ter uma escola infantil	2	3	2	4	**4**	**3**
Outras***	0	0	5	9	**5**	**4**
Total	63	100	57	100	**120**	**100**

* Nesta tabela N representa o total de menções dos informantes sobre os ítens abordados.

** (ser efetiva, exercer a profissão, ser funcionária pública, ser professora III, seguir carreira no magistério-orientadora, coordenadora, diretora)

*** (fazer curso de processamento de dados e cursos para atuar na área de assistência social, de deficientes físicos, mentais, auditivos , valorização do trabalho do professor,etc)

1.1.5. Avaliação dos egressos sobre os cursos realizados

Manifestando-se também livremente, através de algumas questões abertas contidas no instrumento de coleta de dados sobre os cursos realizados, os egressos mencionaram os aspectos positivos e negativos do curso e apresentaram algumas sugestões para seu aperfeiçoamento. Através

de outras questões fechadas, os egressos opinaram quanto ao tipo de preparação recebida no curso, bem como avaliaram o curso realizado.

- dos egressos analisados, 50% destacaram a boa formação profissional como um dos aspectos positivos do curso; no entanto os egressos da HEM foram mais críticos em relação ao curso realizado, especialmente no que diz respeito à muita teoria e pouca prática e ao despreparo de alguns professores. Os egressos do CEFAM teceram críticas em relação à profissão, em especial com referência à falta de vagas e oportunidades para exercer a profissão, desvalorização da mesma por parte do governo e da sociedade, falta de uma política de absorção dos concluintes na rede pública e baixos salários.**(Tabela 30)**.

Essas diferentes considerações - tecidas pelos alunos da HEM em relação ao curso e do CEFAM em relação à profissão - se justificam pelas condições diferenciadas de trabalho e de recursos humanos e financeiros existentes no curso CEFAM, em comparação com o da HEM, como pode-se atestar no capítulo II desta pesquisa.

Ressalta-se que as características distintivas dos dois cursos, tais como, período integral, bolsa de estudos, seleção de candidatos através de vestibulinho foram apontadas como aspectos positivos somente pelos egressos do CEFAM.

unesp

Tabela 30 - Aspectos positivos mencionados pelos egressos sobre os cursos realizados

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N*	%	N*	%	**T**	**%**
Boa formação profissional**	62	52	37	47	**99**	**50**
Realização profissional (obtenção de um diploma para poder exercer a profissão, satisfação pessoal e amadurecimento)	14	11	20	26	**34**	**17**
Período integral,bolsa de estudos, seleção de candidatos através do vestibulinho, formação diferenciada de outros cursos de magistério	19	16	0	0	**19**	**10**
Bons professores (capacitados)	13	11	2	3	**15**	**7**
Ambiente de trabalho (amizade,incentivo, solidariedade)	11	9	8	10	**19**	**10**
Bons estágios	1	1	8	10	**9**	**5**
Outro (curso de meio período, confecção de materiais didáticos)	0	0	3	4	**3**	**1**
Total	120	100	78	100	**198**	**100**

* Nesta tabela os números apresentados representam o total de menções dos informantes sobre os ítens abordados.

** (estudos sobre vários métodos e teorias, estudos interdisciplinares, debates, seminários, desenvolvimento da capacidade de raciocínio, interesse, criatividade, comunicação, pesquisa, aprendizagem do comportamento e procedimento da criança, visão global da situação da educação para que se possa atuar com uma postura crítica, consciente e participativa e aquisição de novos conhecimentos)

- quanto aos aspectos negativos, as menções que prevaleceram entre os egressos do CEFAM foram em relação à profissão (53%), enquanto que entre os egressos da HEM foram em relação ao curso (40%). O despreparo, desinteresse e desatualização dos docentes dos cursos da HEM

e CEFAM receberam 20% do total de menções, sendo mais apontadas entre os egressos da HEM (28%). **(Tabela 31)**.

Tabela 31 -Aspectos negativos mencionados pelos egressos sobre os cursos realizados

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N*	%	N*	%	**T**	**%**
Em relação à profissão (falta de vagas e de oportunidades para exercer a profissão, desvalorização da profissão por parte do governo e da sociedade, falta de uma política de absorção dos concluíntes na rede pública, baixos salários)	48	53	16	21	**64**	**39**
Em relação ao curso (muita teoria e pouca prática, algumas teorias e práticas não atualizadas e condizentes com o dia a dia de sala de aula, estágios somente com observação e não com participação, dificuldades iniciais na implementação da proposta do CEFAM, falta de informações quanto ao ingresso no magistério)	14	15	30	40	**44**	**27**
Despreparo de alguns professores (pouco aprofundamento em determinadas disciplinas, apego ao livro didático, falta de seriedade, vontade e de um preparo melhor)	13	14	21	28	**34**	**20**
Falta de infra estrutura física, humana,material e financeira (no caso do CEFAM- falta de um prédio próprio nos anos de 1991 e 1992 e a dependência administrativa de outra escola)	13	14	2	3	**15**	**9**
Outros aspectos**	3	4	6	8	**9**	**5**
Total	91	100	75	100	**166**	**100**

* Nesta tabela os números apresentados representam o total de menções dos informantes sobre os ítens abordados.

** (falta de preparo para o vestibular em disciplinas como química, física, falta de coordenadores e diretores competentes, ausência de um trabalho pedagógico interdisciplinar, alunas sem vocação)

unesp

- a preparação recebida no curso é dirigida para o exercício do magistério de 1ª a 4ª série, de acordo com 65% dos egressos analisados. Observa-se ainda que 28% dos egressos do CEFAM são de opinião que há também uma preparação para ingresso em cursos superiores. **(Tabela 32).**

  Ressalta-se também, pelos resultados obtidos nesta tabela, que tanto o curso do CEFAM quanto o da HEM atingiram o seu objetivo: preparar para o exercício do magistério de 1ª a 4ª série.

Tabela 32 - Distribuição dos egressos segundo opinião a respeito do tipo de preparação recebida no curso*

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N	%	N	%	**T**	**%**
O curso prepara para o exercício do magistério	37	65	35	66	**72**	**65**
O curso prepara para o ingresso em cursos superiores	0	0	0	0	**0**	**0**
O curso prepara para ambos	16	28	7	13	**23**	**21**
Nem uma coisa, nem outra	4	7	11	21	**15**	**14**
Total	57	100	53	100	**110**	**100**

(*) Vide Gráfico 2

unesp

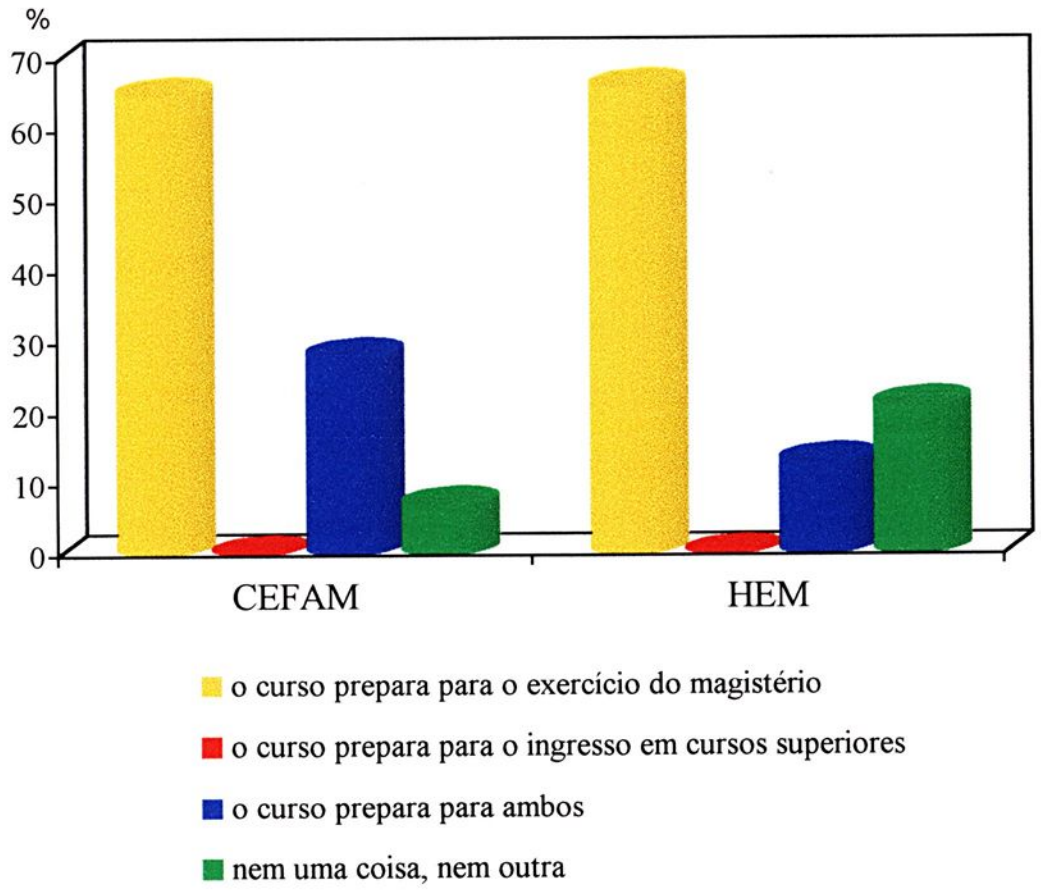


Gráfico 2: Distribuição dos egressos segundo o tipo de preparação recebida no curso.

- a superioridade do curso CEFAM sobre o da HEM, em relação aos avanços qualitativos, é evidenciada não apenas pelos estudiosos na área, como apresentado no capítulo II, mas também pelos próprios alunos. No que se refere à avaliação dos egressos sobre os cursos realizados, a frequência do conceito Bom (57%) apresentou-se bem definida. Entre os egressos do CEFAM, os conceitos Bom (68%) e Ótimo (23%) foram os mais apontados para avaliar o curso realizado, enquanto que na HEM, predominaram os conceitos Bom (45%) e Regular (42%). O conceito Ruim foi apontado somente pelos egressos da HEM (9%). **(Tabela 33).**

Tabela 33 - Distribuição dos egressos segundo a avaliação do curso realizado*

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N	%	N	%	**T**	**%**
O egresso avalia de maneira global o curso realizado como:						
Ótimo	13	23	2	4	**15**	**14**
Bom	39	68	24	45	**63**	**57**
Regular	5	9	22	42	**27**	**25**
Ruim	0	0	5	9	**5**	**4**
Total	57	100	53	100	**110**	**100**

(*) Vide Gráfico 3

unesp

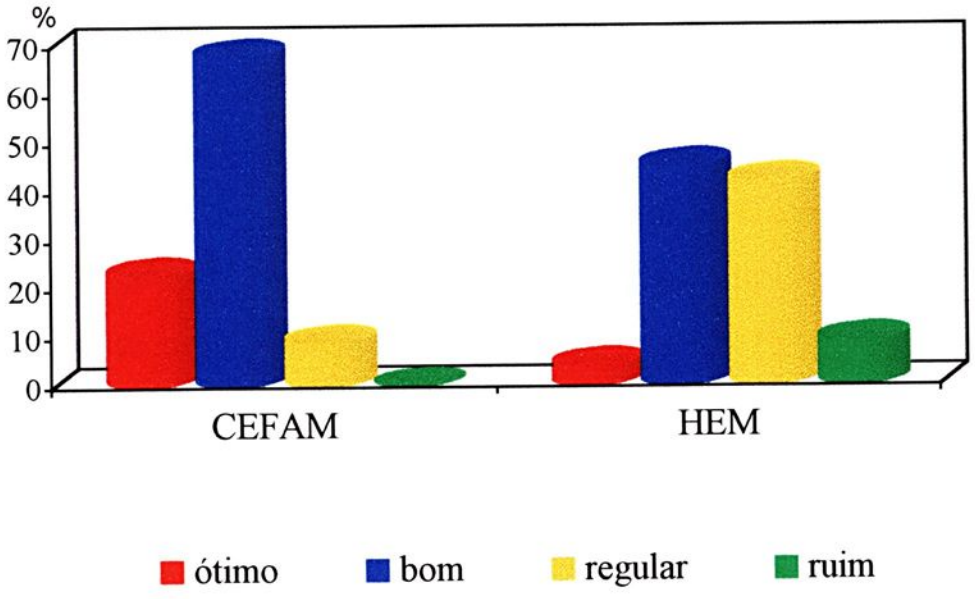


Gráfico 3: Distribuição dos egressos segundo a avaliação do curso realizado.

Diante da avaliação dos egressos do CEFAM e da HEM sobre o curso realizado, é necessário repensar qual será o melhor modelo de curso básico, tendo-se em vista a melhoria qualitativa e quantitativa da formação do profissional para a pré-escola e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Segundo Gatti (1996), não se deve pensar em modelo único, mas talvez delinear-se " um arcabouço básico, flexível que tomará corpo diferenciado em diferentes lugares e condições, flexível também para acomodar mudanças que se mostrarem necessárias com o decorrer do tempo e as próprias mudanças de condições locais ".

1.1.6. Sugestões para melhorar a qualidade do curso

As sugestões apresentadas pelos egressos do CEFAM e da HEM são coincidentes com algumas já relatadas por outras pesquisas (Gatti,1987; Pimenta e Gonçalves,1992; Lelis,1989). Entre as sugestões elencadas destacam-se as seguintes :

- a superação da dicotomia teoria/prática, ou seja, equilíbrio entre teoria e prática;
- estágios supervisionados com docência, ou seja, que propiciem ao aluno uma aproximação à realidade na qual irá atuar ;
- projeto articulado em termos dos conhecimentos e das habilidades que uma professora de 1ª a 4ª série do ensino fundamental deve possuir ;
- professores melhores preparados, qualificados e selecionados para atuar junto ao curso de magistério.

unesp

Alguns egressos deram sugestões em relação à profissão, mencionando maior valorização e incentivo do governo através de uma política de absorção e de um plano de carreira que contemple tanto a capacitação como a melhoria salarial minimamente dignas.**(Tabela 34).**

Tabela 34 - Sugestões apresentadas pelos egressos para melhorar a qualidade do curso realizado

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N*	%	N*	%	**T**	**%**
Em relação ao curso**	28	33	45	49	**73**	**41**
Professores melhores preparados e qualificados***	31	36	31	34	**62**	**35**
Em relação à profissão****	11	13	5	6	**16**	**9**
Melhorar a infra estrutura física, humana, material e financeira*****	7	8	3	3	**10**	**6**
Outras sugestões******	9	10	7	8	**16**	**9**
Total	86	100	91	100	**177**	**100**

* Nesta tabela os números apresentados representam o total de menções dos informantes sobre os ítens abordados.

** (maior embasamento e equilíbrio entre teoria e prática;ensinamentos para as séries anteriores de educação infantil; trabalho coletivo articulado e coerente com os órgãos que compõem a estrutura da Secretaria da Educação; mais estágios supervisionados com docência; promover cursos de atualização, palestras, seminários, debates e informações sobre o dia-a-dia da sala de aula e a realidade que o novo professor irá encontrar, bem como sobre o seu ingresso no magistério)

unesp

*** (cursos de reciclagem, capacitação, atualização e reavaliação dos professores; mais ordem, seriedade, determinação, motivação, vontade,conscientização e incentivo dos professores nas aulas)

**** (valorização da profissão, incentivo do governo através de uma política de absorção; melhoria salarial; no caso CEFAM, passar de projeto a curso criado por uma lei que garanta autonomia própria)

***** (biblioteca, alimentação decente, classes de CB à 4ª série funcionando no próprio prédio para maior conhecimento da realidade na qual o professor irá atuar)

****** (troca de experiências entre as alunas que estão cursando o magistério; maior base para se prestar vestibular; direção e coordenação mais sérias e competentes; no caso CEFAM, integração do CEFAM com outros CEFAMs; maior colaboração de todos; fazer uma reforma no ensino conscientemente para que os educadores busquem uma educação moderna e progressista; seleção criteriosa dos alunos que mostre o interesse e a vontade pelo curso e não pelo diploma)

A valorização profissional foi contemplada pela Lei 9.424/96, no seu art. 9º (vide p. 54). Espera-se que esta valorização profissional realmente ocorra e provoque um impacto na auto-estima, no perfil do profissional e em suas condições básicas para atuar eficazmente.

Duas questões do questionário, instrumento de coleta de dados, foram colocadas buscando obter opiniões dos egressos sobre a bolsa de estudos e o nível em que a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental deveria ocorrer.

- a bolsa de estudo foi considerada fundamental por 86% dos 110 egressos analisados **(Tabela 35).** Ressalte-se que a questão sobre a bolsa de estudo foi solicitada a todos os egressos analisados, embora os egressos da HEM não tivessem usufruído desse benefício durante o seu curso. Em uma pergunta posterior do questionário, os egressos do CEFAM e da HEM justificaram a sua importância para a manutenção e continuidade de seus estudos no nível médio, haja vista a sua origem sócio-econômica.

unesp

Tabela 35 - Distribuição dos egressos segundo suas opiniões sobre a bolsa de estudo no curso de formação de professores

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N	%	N	%	**T**	**%**
É fundamental	52	91	43	81	**95**	**86**
Não é fundamental	5	9	6	11	**11**	**10**
Sem Resposta	0	0	4	8	**4**	**4**
Total	57	100	53	100	**110**	**100**

A concessão de bolsas de estudo, segundo Silveira (1996), deve ser reestudada na medida em que o critério de ingresso aos cursos do CEFAM deixou de privilegiar somente alunos egressos da escola pública, participando também do exame de seleção os egressos de escolas particulares.

No presente trabalho verificou-se que 89% dos egressos do CEFAM eram provenientes da 8ª série de escolas públicas estaduais e somente 11% provinham de escolas particulares.

Sabe-se que a concessão de bolsas acaba se tornando onerosa para o Estado no sentido de que não existe por parte do mesmo uma política de absorção desses egressos pela rede pública, caracterizando na maioria das vezes um investimento sem retorno. Uma alternativa colocada por Silveira (1996), no sentido de se repensar esta questão, seria o estabelecimento de

uma sistemática de estágio remunerado em substituição às bolsas. Desse modo, os alunos egressos dos cursos do CEFAM contariam com uma pontuação para as futuras atribuições de aulas, o que não acontece na atualidade devido à concorrência igualitária com os demais formandos da HEM, no processo de atribuição de classes e ingresso na rede pública.

- segundo as opiniões dos 110 egressos analisados sobre o nível do curso de formação de professores para as séries iniciais, 60% consideraram que o professor de 1ª a 4ª série deveria ter sua formação em nível superior.**(Tabela 36).**

Tabela 36 - Distribuição dos egressos segundo suas opiniões sobre o nível no qual o curso de formação de professores para as séries iniciais deveria situar-se

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N	%	N	%	**T**	**%**
Nível						
Médio	16	28	15	28	**31**	**28**
Superior	34	60	32	60	**66**	**60**
Outra*	6	10	5	10	**11**	**10**
Sem resposta	1	2	1	2	**2**	**2**
Total	57	100	53	100	**110**	**100**

* Outra (nível médio, com cursos de capacitação ou especialização posteriores)

Com relação à formação dos profissionais da educação em nível superior, ressalta-se que no artigo 87 das Disposições Transitórias da LDBEN/96, é instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. Observa-se que no parágrafo 4º do inciso IV do referido artigo, " até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". Portanto, a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental deve paulatinamente caminhar na direção de se obter um perfil de professor com melhor preparo pedagógico, tecnicamente competente e engajado politicamente nas decisões educacionais do seu meio.

2. Quanto à situação profissional dos egressos e o seu aproveitamento pela rede pública de ensino

As atividades profissionais que os egressos estavam exercendo no 1º semestre de 1997, sua admissão no magistério e o tipo de escola em que ela se deu, a satisfação com a ocupação atual e suas pretensões de continuidade no emprego, bem como as razões pelas quais não desempenhavam a função docente de acordo com a formação que receberam foram as variáveis utilizadas como indicadoras de sua situação profissional e do seu aproveitamento pela rede pública de ensino.

unesp

2.1. Quanto às atividades profissionais, o tipo de escola e admissão no magistério

- da totalidade dos egressos amostrados, 78% estavam exercendo algum tipo de atividade profissional. Trabalhavam 88% do CEFAM e 68% da HEM.**(Tabela 37)**.

Tabela 37 - Distribuição dos egressos segundo a situação profissional*

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N	%	N	%	**T**	**%**
Trabalham	50	88	36	68	**86**	**78**
Não trabalham	7	12	17	32	**24**	**22**
Total	57	100	53	100	**110**	**100**

(*) Vide Gráfico 4

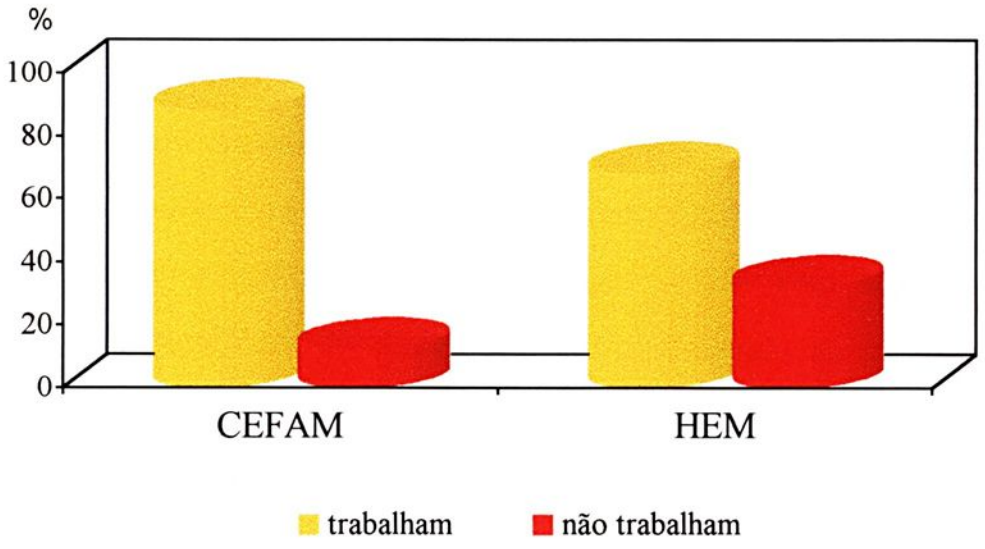


Gráfico 4: Distribuição dos egressos segundo a situação profissional.

- dos 86 egressos que estavam exercendo atividades no mercado de trabalho, observaram-se dois grupos distintos: o maior, com 57 indivíduos, executando um trabalho vinculado, de alguma forma, ao preparo que receberam, perfazendo 66% do total analisado. O outro, menor, composto daqueles cujo trabalho não tinha qualquer relação com sua formação profissional, totalizava 29 indivíduos, correspondendo ao percentual de 34%.

  Ainda na vinculação trabalho/formação foi possível verificar que, dentre os egressos da HEM, 25% eram estagiários, enquanto que entre os egressos do CEFAM, nenhum foi admitido como estagiário. Os egressos do CEFAM trabalhavam mais como professores de educação infantil **(36%). (Tabela 38).**

  Ressalta-se na referida tabela que houve quatro casos em que o egresso era concomitantemente Estagiário na rede estadual e Professor da rede municipal ou privada (educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental), optando-se por considerá-lo Professor. No único caso em que o egresso era Professor de Educação Infantil e Professor I, optou-se por considerá-lo Professor I.

unesp

Tabela 38 - Distribuição dos egressos segundo a relação entre o trabalho e a formação profissional*

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N	%	N	%	**T**	**%**
Trabalho Relacionado à Formação						
Professora de Educação Infantil	18	36	7	20	**25**	**29**
Professora I (CB a 4ª série do ensino fundamental)	6	12	3	8	**9**	**11**
Estagiária ***	0	0	9	25	**9**	**11**
Assistente de professora	2	4	1	3	**3**	**3**
Outra (Professora III, monitora)	2	4	1	3	**3**	**3**
Professora Eventual (com sede) **	4	8	3	8	**7**	**8**
Ministra aulas particulares	1	2	0	0	**1**	**1**
Sub-total	33	66	24	67	**57**	**66**
Trabalho não Relacionado à Formação	17	34	12	33	**29**	**34**
Total	50	100	36	100	**86**	**100**

(*) Vide Gráfico 5

OBS.

** Professor Eventual- professor com sede em uma determinada unidade escolar da rede estadual, que eventualmente é chamado durante o ano para substituição de outro professor por um dia ou por um período igual ou inferior a 15 dias.

*** Estagiária- professora admitida para estagiar por dois anos na rede pública estadual, sem direito, findo este período, à renovação de contrato como estagiária.

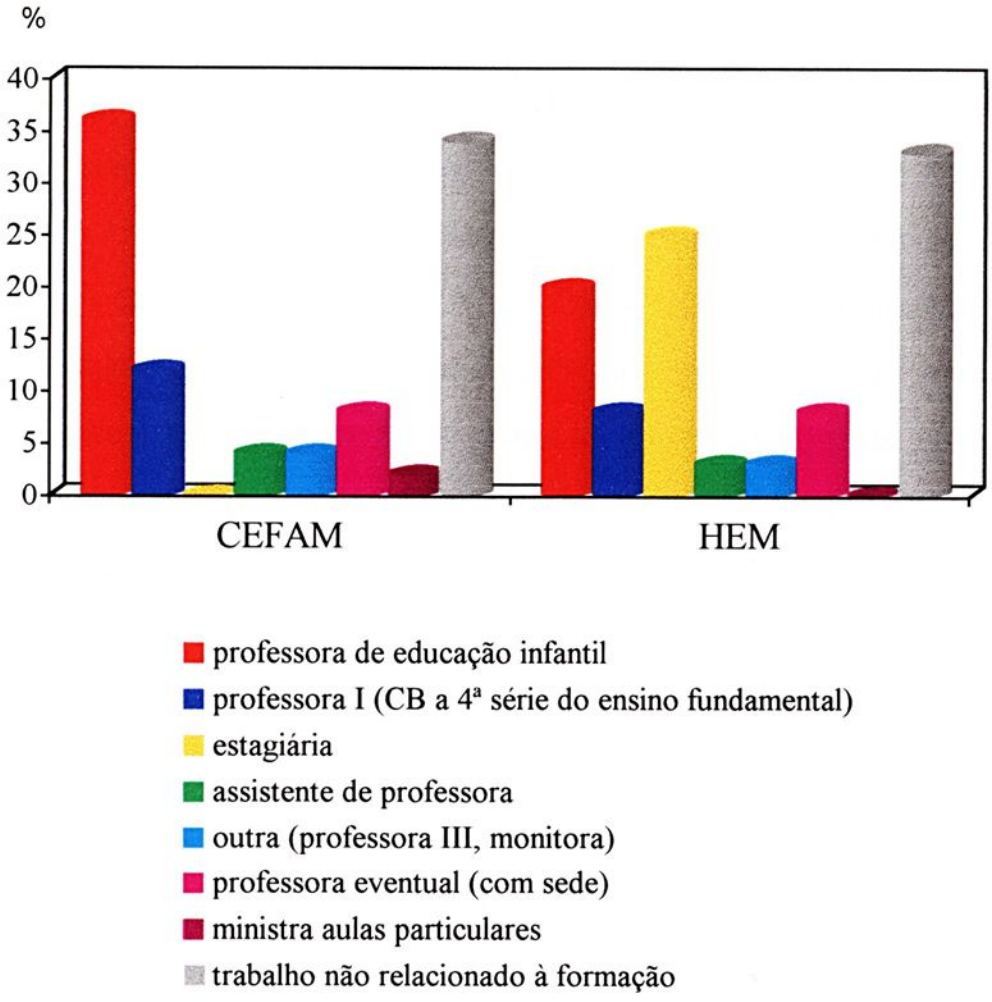


Gráfico 5: Distribuição dos egressos segundo a relação entre o trabalho e a formação profissional.

- dos 57 egressos cujo trabalho estava relacionado à formação, 46% deles exerciam suas atividades docentes em escolas particulares, 33% nas estaduais e 21% nas municipais **(Tabela 39).** Ressalta-se, nesta tabela, que apenas 18% dos egressos do CEFAM e 54% da HEM se encontravam em escolas estaduais. Por outro lado, havia 58% dos egressos do CEFAM em escolas particulares e 29% da HEM. Portanto, observa-se que os egressos do CEFAM, mantidos com bolsas de estudos pela rede estadual, foram contratados em sua maioria pela rede particular, enquanto os da HEM, pela rede estadual. Esse resultado contraria as expectativas em relação à finalidade do projeto CEFAM que visava, especialmente, formar professores para atuar **de fato** no ensino público. Pesquisa desenvolvida pelo Fórum Estadual Paulista de Formação de Professores (1997) constatou que em dez Delegacias de Ensino do Estado de São Paulo apenas 1,5% dos professores de 1ª a 4ª série são formados pelos CEFAMs. É necessário, segundo Silveira (1996), "uma pesquisa da situação da habilitação como um todo, da demanda existente e do número de professores que estamos colocando no mercado, de maneira que a melhoria da qualidade dos professores possa partir da utilização desses CEFAM 's já existentes ".

unesp

Tabela 39 - Distribuição dos egressos segundo o tipo de escola em que trabalham*

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N	%	N	%	**T**	**%**
Pública						
Estadual	6	18	13	54	**19**	**33**
Municipal	8	24	4	17	**12**	**21**
Sub-total	14	42	17	71	**31**	**54**
Particular	19	58	7	29	**26**	**46**
Total	33	100	24	100	**57**	**100**

(*) Vide Gráfico 6

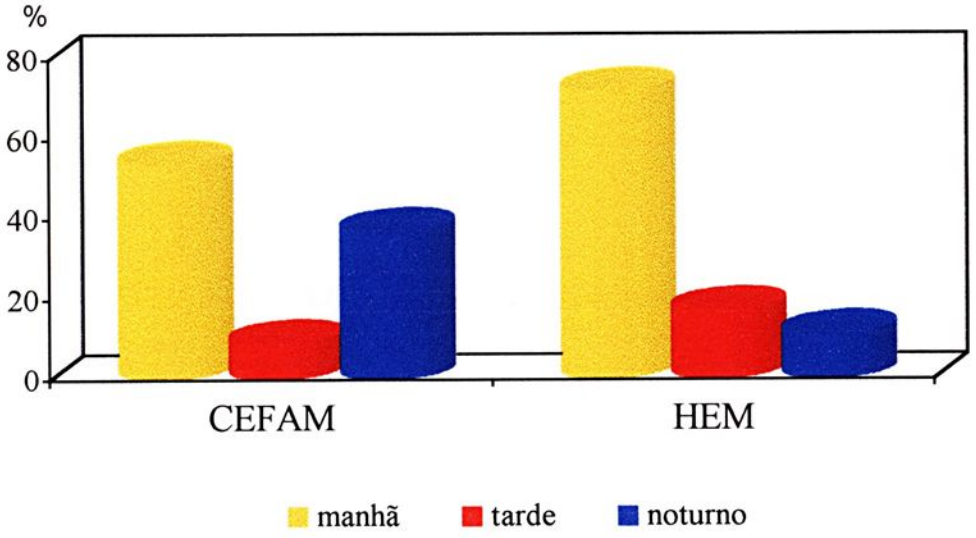


Gráfico 6: Distribuição dos egressos segundo o tipo de escola em que trabalham.

- entre os 57 egressos que executavam trabalho relacionado à sua formação , 54% deles foram contratados pelas leis trabalhistas, nas redes municipal e particular, destacando-se neste tipo de contratação os egressos do CEFAM (67%) **(Tabela 40)**. Ressalta-se, ainda, o fato de que nenhum egresso era efetivo na rede estadual (nomeado e admitido por concurso público de provas e títulos) e apenas 7% eram ACT (admitidos como professor I, em caráter temporário, na rede estadual). Admitidos como estagiários eram apenas nove egressos da HEM e nenhum do CEFAM.

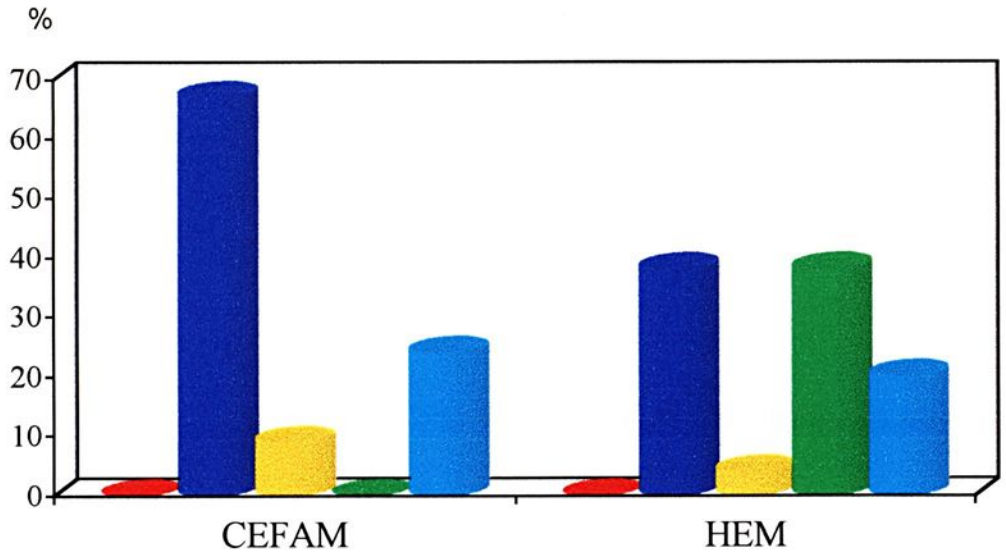
Tabela 40 - Distribuição dos egressos segundo o tipo de admissão no magistério*

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N	%	N	%	**T**	**%**
Efetivo (por concurso público)	0	0	0	0	**0**	**0**
CLT (contratado pelas Leis Trabalhistas- rede municipal e particular)	22	67	9	38	**31**	**54**
ACT (admitido em caráter temporário- rede estadual)	3	9	1	4	**4**	**7**
Estágiário (admitido por 2 anos na rede est.)	0	0	9	38	**9**	**16**
Outro (Eventual, Registrado, Particular)	8	24	5	20	**13**	**23**
Total	33	100	24	100	**57**	**100**

(*) Vide Gráfico 7

** Registrado- tipo de admissão de algumas escolas particulares

unesp



- efetivo (por concurso público)
- CLT (contratado pelas Leis Trabalhistas - rede municipal e particular)
- ACT (admitido em caráter temporário - rede estadual)
- estagiário (admitido por 2 anos na rede estadual)
- outro (eventual, registrado, particular)

Gráfico 7: Distribuição dos egressos segundo o tipo de admissão no magistério.

- o tempo de trabalho desses egressos no magistério distribuia-se em faixas de 0 a 72 meses, situando-se a moda na faixa de 13 a 24 meses, conforme mostra a **Tabela 41**.

Tabela 41 - Distribuição dos egressos segundo o tempo de trabalho no magistério

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N	%	N	%	**T**	**%**
0 a 12 meses	4	12	1	4	**5**	**9**
13 a 24 meses	8	24	8	33	**16**	**28**
25 a 36 meses	5	15	6	25	**11**	**19**
37 a 48 meses	9	28	4	17	**13**	**23**
49 a 60 meses	4	12	3	13	**7**	**12**
61 a 72 meses	3	9	2	8	**5**	**9**
Total	33	100	24	100	**57**	**100**

unesp

- dos 57 egressos cujo trabalho estava relacionado com sua formação, 45 deles tinham carga horária semanal de até 30 horas/aula.**(Tabela 42)**.

Tabela 42 - Distribuição dos egressos segundo a carga horária semanal de trabalho no magistério

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N	%	N	%	**T**	**%**
Até 30 horas/ aula semanais	24	73	21	87	**45**	**79**
Mais de 30 horas/ aula semanais	9	27	3	13	**12**	**21**
Total	33	100	24	100	**57**	**100**

* No caso dos professores da rede estadual, a carga horária incluiu as horas-atividades (HA) e as horas de trabalho pedagógico (HTP).

unesp

- a remuneração mensal recebida no magistério pela maioria dos egressos se situava na faixa de um a cinco salários mínimos (46% + 44% =90%), ressaltando-se que os egressos do CEFAM apresentavam maiores salários do que os egressos da HEM, para as faixas de 2 a 5 SM e de 5 a 10 SM. **(Tabela 43).**

Tabela 43 - Distribuição dos egressos segundo o salário no magistério*

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N	%	N	%	**T**	**%**
Salário no Magistério						
Até 2 SM	10	30	16	67	**26**	**46**
De 2 a 5 SM	18	55	7	29	**25**	**44**
De 5 a 10 SM	5	15	1	4	**6**	**10**
Mais de 10 SM	0	0	0	0	**0**	**0**
Total	33	100	24	100	**57**	**100**

(*) Vide Gráfico 8

unesp

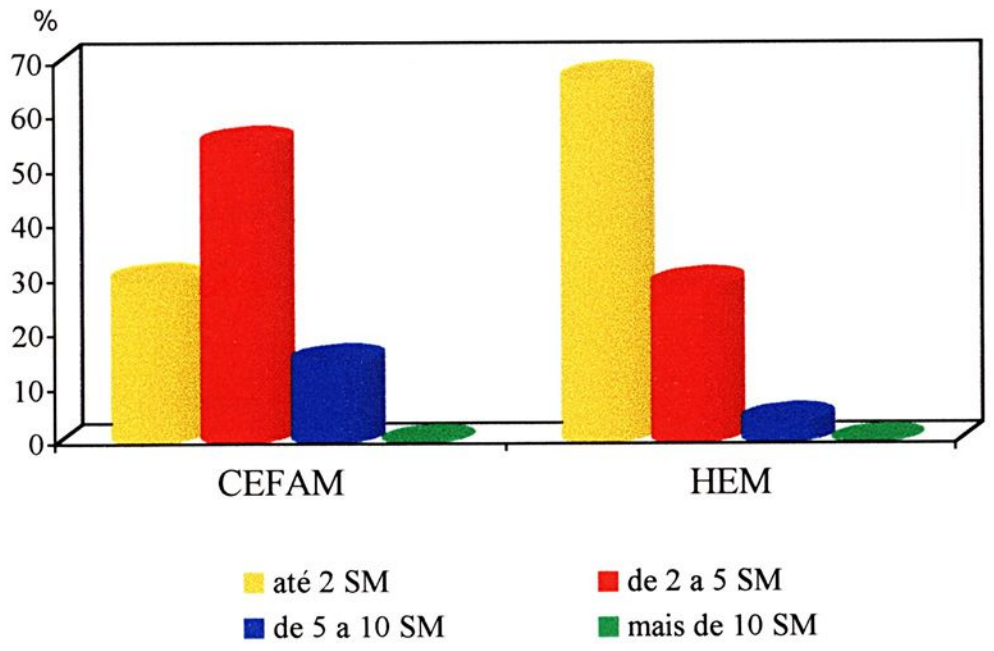


Gráfico 8: Distribuição dos egressos segundo o salário no magistério.

- considerou-se de interesse comparar a distribuição salarial dos egressos que trabalhavam no magistério com a dos egressos que trabalhavam em outra ocupação. Pela análise da **Tabela 44**, observou-se que 82% dos egressos do CEFAM que trabalhavam em outra ocupação ganhavam entre 2 a 5 salários mínimos, enquanto que na HEM, apenas 42% estavam nesta faixa.

Tabela 44 - Distribuição dos egressos segundo o salário em outra ocupação*

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N	%	N	%	**T**	**%**
Salário em outra Ocupação						
Até 2 SM	1	6	4	33	**5**	**17**
De 2 a 5 SM	14	82	5	42	**19**	**66**
De 5 a 10 SM	2	12	3	25	**5**	**17**
Mais de 10 SM	0	0	0	0	**0**	**0**
Total	17	100	12	100	**29**	**100**

(*) Vide Gráfico 9

Observando as tabelas 43 e 44, tem-se que a remuneração percebida pelos egressos que trabalhavam em outra ocupação se concentrava na faixa de dois a cinco salários mínimos (66%), enquanto o percentual dos que trabalhavam no magistério, nesta mesma faixa salarial, era de 44%. Em outras palavras, o salário dos egressos que se dedicam a outras ocupações é consideravelmente maior, já que apenas 17% destes ganham até dois salários mínimos, em comparação com 46% daqueles que se dedicam ao magistério.

unesp

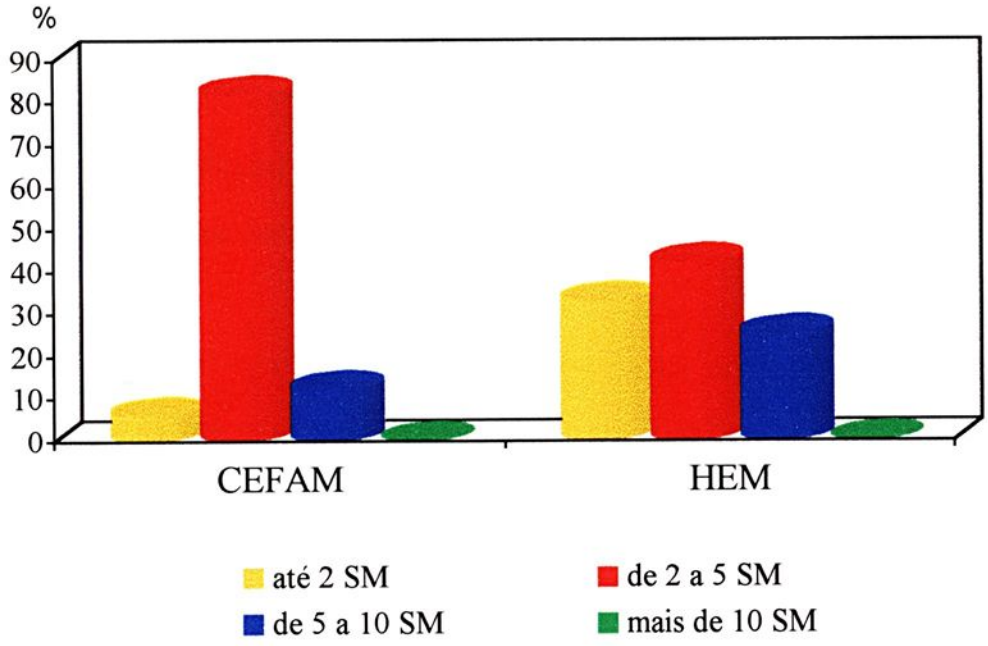


Gráfico 9: Distribuição dos egressos segundo o salário em outra ocupação.

De um modo geral, os egressos foram admitidos pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) nas redes municipal e particular, tendo de um a dois anos de tempo de trabalho no magistério, com uma carga horária semanal de até 30 horas/aula e uma remuneração mensal de até cinco salários mínimos. É importante observar também que os egressos que trabalhavam noutra ocupação, não relacionada ao magistério, tinham melhores salários se comparados aos que trabalhavam no magistério.

2.2. Quanto à satisfação com a ocupação atual e às pretensões de continuidade no emprego

- 74% dos egressos que exerciam suas atividades no magistério estavam satisfeitos com sua ocupação **(Tabela 45)**, o mesmo ocorrendo com aqueles que exerciam suas atividades em outra ocupação (72%).

Tabela 45 - Distribuição dos egressos segundo a satisfação com a ocupação atual

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N	%	N	%	**T**	**%**
No Magistério						
Sim	25	76	17	71	**42**	**74**
Não	8	24	7	29	**15**	**26**
Total	33	100	24	100	**57**	**100**
Em outra Ocupação						
Sim	13	76	8	67	**21**	**72**
Não	4	24	4	33	**8**	**28**
Total	17	100	12	100	**29**	**100**

unesp

- apesar dos egressos da tabela anterior, em sua maioria, estarem satisfeitos com a ocupação atual, mais da metade (52%) daqueles que não estavam exercendo suas funções no magistério não pretendiam continuar na ocupação atual, desejando exercer a profissão para a qual foram formados. Neste mesmo grupo, a parcela dos que pretendiam continuar na ocupação apontaram como razões a necessidade de trabalhar e a melhor remuneração.

Dentre os egressos que exerciam o magistério, 81% pretendiam continuar e 19% não pretendiam continuar na ocupação atual, aguardando oportunidade de evoluir profissionalmente e obter maiores salários.**(Tabela 46)**

Tabela 46 - Distribuição dos egressos segundo a pretensão de continuidade na ocupação atual

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N	%	N	%	**T**	**%**
Magistério						
Pretendem continuar na ocupação atual	27	82	19	79	**46**	**81**
Não pretendem continuar na ocupação atual	6	18	5	21	**11**	**19**
Total	33	100	24	100	**57**	**100**
Outra Ocupação						
Pretendem continuar na ocupação atual	8	47	6	50	**14**	**48**
Não Pretendem continuar na ocupação atual	9	53	6	50	**15**	**52**
Total	17	100	12	100	**29**	**100**

2.3. Razões para o não-desempenho de funções docentes

- dos 110 egressos analisados, 24 não estavam trabalhando e 29 estavam trabalhando em outra ocupação diferente da atividade docente, perfazendo um total de 53 egressos que não estavam trabalhando em atividades relacionadas ao magistério. As razões apontadas para tal fato estão apresentadas na **Tabela 47**, evidenciando-se, entre elas, a dificuldade de encontrar emprego no magistério (85%).

Tabela 47 - Distribuição dos egressos segundo as razões pelas quais não estavam trabalhando no magistério*

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N**	%	N**	%	**T**	**%**
Dificuldade de encontrar emprego no magistério	20	83	25	86	**45**	**85**
Desinteresse pelo exercício da profissão	4	17	1	4	**5**	**9**
Falta de experiência e/ou conhecimento	0	0	0	0	**0**	**0**
Baixos salários	0	0	1	4	**1**	**2**
Outra (Continuidade em curso superior, negócio próprio, etc.)	0	0	2	6	**2**	**4**
Total	24	100	29	100	**53**	**100**

(*) Vide Gráfico 10

** N - representa o número de egressos que não estavam trabalhando somado ao número de egressos que estavam trabalhando em outra ocupação.

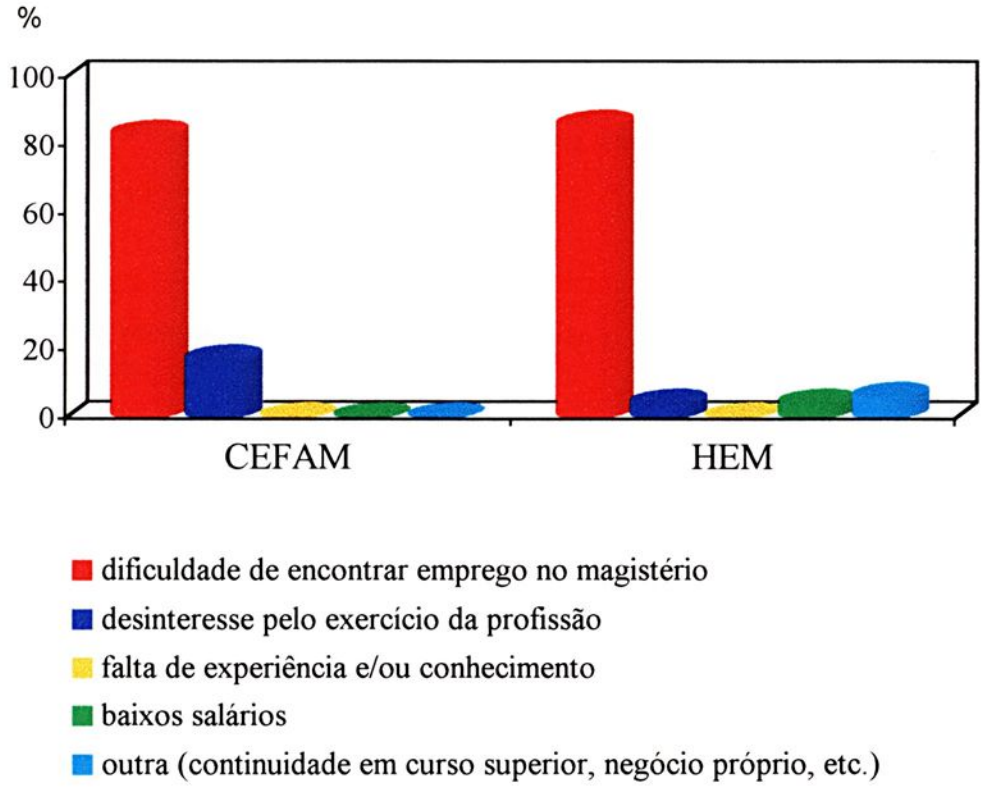


Gráfico 10: Distribuição dos egressos segundo as razões pelas quais não estavam trabalhando no magistério.

- dentre as dificuldades apontadas pelos egressos para conseguir emprego no magistério público, destacam-se : a) a demanda de professores maior que o número de vagas (38%); b) a dificuldade para a abertura de sede na rede estadual (20%); c) falta de experiência anterior (18%) e d) o processo seletivo que consta dos artigos 19 e 20 da Lei 444/85, exigindo tempo de serviço e títulos (12%). **(Tabela 48)**.

Tabela 48 - Dificuldades enfrentadas pelos egressos para conseguir emprego no magistério

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM			
	N*	%	N*	%	**T**	**%**
Demanda de professores maior que o nº de vagas (concorrência muito grande e falta de oferta no campo de trabalho)	25	36	23	39	**48**	**38**
Dificuldade de abertura de sede na rede estadual	15	22	11	19	**26**	**20**
Falta de experiência anterior para lecionar nas redes privada(principalmente) e estadual	13	19	10	17	**23**	**18**
Baixa ou nenhuma pontuação no sistema de classificação dos iniciantes na rede estadual (critérios de desempates por idade,estado civil, não favorece os novos professores)	9	13	6	10	**15**	**12**
Desvalorização do trabalho do professor (desestímulo pela carreira, baixos salários,etc)	2	3	7	12	**9**	**7**
Falta de informação e orientação acerca do ingresso no magistério	5	7	2	3	**7**	**5**
Total	69	100	59	100	**128**	**100**

* N - representa o total de menções dos informantes sobre os ítens abordados.

Análise das variáveis significativas estatisticamente

As duas modalidades de escolas de formação de professores envolvidas no estudo foram comparadas estatisticamente após aplicação dos testes qui-quadrado e de Fisher.

Da observação dos resultados obtidos da aplicação dos testes, pode-se constatar que o período ou turno de conclusão da 8ª série apareceu como um dos fatores significativos para diferenciar CEFAM de HEM. Do total dos egressos do CEFAM, 63% concluíram a 8ª série no período diurno, enquanto que para a HEM foram 89% (vide **Tabela 20, Gráfico 1**). Essa diferença foi estatisticamente significativa para um valor de p=0,002.

Outro fator associado significativamente à modalidade foi a escolaridade do pai (p=0,007). Neste caso, verificou-se que os pais dos egressos da HEM possuiam um melhor nível escolar, sendo que 66% tinham escolaridade até primeiro grau, 21% até o segundo grau e 13% com nível superior. Em contrapartida, no CEFAM, 89,5% possuiam até o primeiro grau, 3,5% até segundo grau e apenas 7% atingiram o nível superior (**Tabela 49 e Gráfico 11**).

unesp

Tabela 49 - Nível de escolaridade do pai do egresso

Modalidades analisadas	CEFAM		HEM	
	Pai	%	Pai	%
Nenhum	2	3.5	4	7
1° grau incompleto	30	53.0	20	38
1° grau completo	19	33.0	11	21
Até o 1° grau (sub-total)	51	89.5	35	66
2° grau incompleto	0	0.0	1	2
2° grau completo	2	3.5	10	19
Até o 2° grau (sub-total)	2	3.5	11	21
3° grau incompleto	1	2	1	2
3° grau completo	3	5	6	11
Até o 3° grau (sub-total)	4	7	7	13
Total	**57**	**100**	**53**	**100**

(*) Vide Gráfico 11

unesp

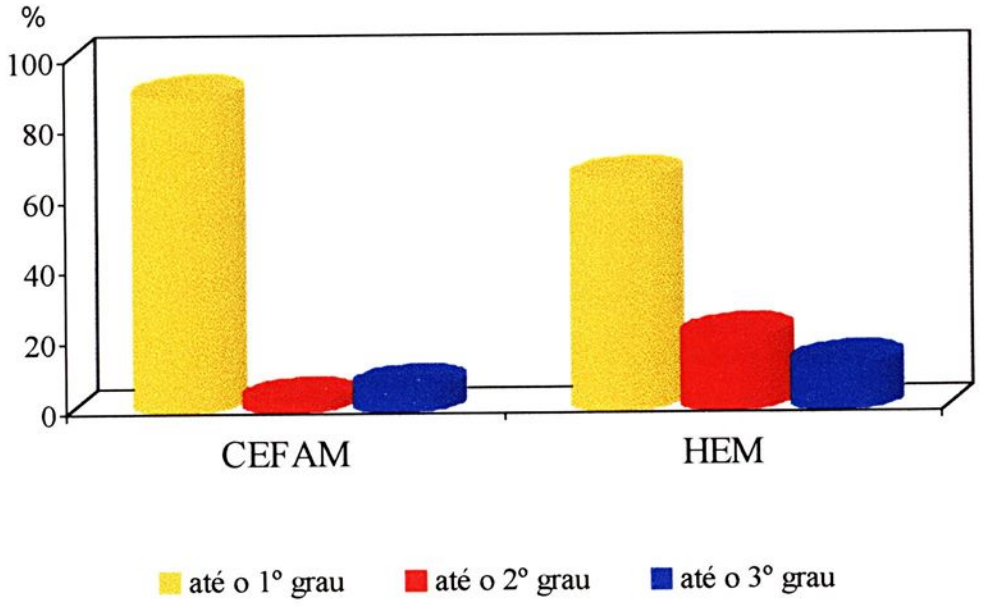


Gráfico 11: Nível de escolaridade do pai do egresso.

A situação profissional dos egressos também apareceu como um dos fatores associados à modalidade, visto que trabalhavam 88% dos egressos do CEFAM e 68% dos da HEM (vide **Tabela 37**). Esta diferença foi avaliada como significativa (p= 0,012). Para uma melhor visualização vide **Gráfico 4.**

Ainda relacionado à questão da situação profissional dos egressos, um outro fator de relevância estatística neste estudo foi o tipo de escola em que trabalhavam. O que se verificou com base na amostra, composta de 57 indivíduos cujo trabalho estava relacionado ao magistério, foi que 58% dos egressos do CEFAM estavam em escolas particulares, enquanto o mesmo não acontecia com os egressos da HEM, dos quais 71% estavam na rede pública de ensino (vide **Tabela 39, Gráfico 6**), resultando num valor p=0,034.

Os demais fatores investigados não mostraram-se associados à modalidade estatisticamente (valor p>0,05) e já foram analisados anteriormente.

unesp

De um modo geral, pelos dados e análises apresentadas, observa-se que não é suficiente termos bons cursos de formação de professores e estes serem qualificados, se não tivermos um processo legal que selecione e permita a esses professores chegarem às salas de aula, proporcionando aos seus alunos um ensino de qualidade e preparando-os para o exercício da cidadania.

Conforme mencionado neste estudo, a admissão pela rede pública estadual dos professores egressos dos cursos do CEFAM e da HEM, conforme consta dos artigos 19 e 20 da L.C. 444/85, permite que todos, indistintamente, passem pelo mesmo sistema de atribuição, não levando em consideração a formação e o investimento diferenciados proporcionados pelo governo ao projeto CEFAM, constituindo-se dessa maneira, em um dos pontos de ruptura para um ensino de qualidade.

Apenas como esclarecimento, em relação ao tempo de serviço requerido por esse processo seletivo, os alunos da HEM são mais requisitados para substituições eventuais, pelo fato de seu curso ser em período parcial. Assim, na contagem do tempo de serviço, tais alunos acumulam mais pontos do que os do CEFAM. Portanto, ao concluírem seus cursos, os egressos da HEM gozam de uma melhor classificação em relação aos do CEFAM para serem admitidos na rede pública estadual.

unesp

Por outro lado, os egressos do CEFAM, cujos cursos receberam do Estado maiores investimentos financeiros e de recursos humanos, ficam à margem deste processo seletivo, sem que possam contribuir para um ensino de qualidade nas séries iniciais do ensino fundamental. Observa-se assim que o retorno do investimento do dinheiro público na formação dos alunos do CEFAM se direciona para a rede particular, fato atestado pelos resultados obtidos.

Ao finalizar este estudo é necessário enfatizar a importância e a urgência, face à presente reordenação causada pela LDBEN/96 somada às observações daqui extraídas, da criação de condições efetivas para que os professores melhores qualificados consigam ingressar e permanecer nas salas de aula da escola pública.

A partir da apresentação, análise e discussão dos resultados, apresentaremos, no capítulo VI, as conclusões extraídas do presente trabalho.

unesp

CAPÍTULO VI

Conclusões

A partir da discussão dos resultados obtidos pode-se concluir :

1 - A origem sócio-econômica dos egressos do CEFAM e da HEM em geral localiza-se nas camadas e classes menos privilegiadas da sociedade, cujos pais têm níveis de escolaridade insuficiente e ocupação de baixo prestígio.

2 - Os egressos do CEFAM (48%) e os da HEM (38%) mencionaram que escolheram o magistério devido à expectativa de trabalhar na rede pública de ensino.

3 - Dos 110 egressos do CEFAM e da HEM analisados, 77 (ou 70%) deles deram continuidade aos seus estudos. Desses, 72 (ou 94%) ingressaram em faculdades particulares. Os cursos de Licenciatura foram os mais escolhidos por esses egressos , especialmente o curso de Pedagogia (66%).

4 - Mais da metade dos egressos analisados (53%) aspiravam ingressar e trabalhar na rede pública. Os que estavam atuando no magistério desejavam continuar aperfeiçoando-se através de cursos de atualização e de pós-graduação.

unesp

5 - A avaliação dos egressos em relação ao curso realizado mostrou que entre os egressos do CEFAM os conceitos Ótimo e Bom somam 91%, enquanto que entre os da HEM 45% apontaram conceito Bom e 42%, Regular.

6 - As sugestões apresentadas pelos egressos para melhorar a qualidade do curso realizado foram : 1) maior articulação e equilíbrio entre teoria e prática, 2) ampliação dos conhecimentos sobre educação infantil, 3) trabalho coletivo articulado e coerente com os órgãos que compõem a estrutura da Secretaria da Educação, 4) mais estágios supervisionados com exercício da docência, 5) promoção de cursos de atualização, debates e informações sobre o dia-a-dia da sala de aula e a realidade que o novo professor irá encontrar.

7 - A maioria dos egressos do CEFAM (88%) e da HEM (68%) analisados no primeiro semestre de 1997 trabalhavam exercendo suas atividades vinculadas, de algum modo, à formação que receberam, quer como estagiários (25% dos egressos da HEM) ou como professores de educação infantil (36% dos egressos do CEFAM).

8 - Os egressos do CEFAM, mantidos com bolsas de estudo pela rede estadual, foram contratados em sua maioria pela rede particular, enquanto os da HEM, pela rede estadual e principalmente como estagiários. Este resultado contraria as expectativas em relação à finalidade do projeto CEFAM que visava, especialmente, formar professores para atuar de fato no ensino público.

unesp

9 - 54% dos egressos do CEFAM e da HEM foram contratados pelas redes municipal e particular, em regime de CLT, e 7% apenas foram admitidos em caráter temporário - ACT pela rede estadual.

10 - A maioria dos egressos (79%) possuia uma carga horária semanal de trabalho de até 30 horas, recebendo um salário de até cinco salários mínimos (90%).

11 - A maior parte dos egressos (74%) estavam satisfeitos com suas atividades no magistério e pretendiam continuar nesta ocupação, enquanto que 52% dos que trabalhavam em outra ocupação não pretendiam continuar nela, desejando exercer a profissão para a qual foram formados.

12 - Entre os egressos que não estavam trabalhando e os que estavam trabalhando em outra ocupação, foram apontadas como razões as dificuldades de se conseguir emprego no magistério, destacando-se entre elas: 1) demanda de professores maior que o número de vagas (38%), 2) dificuldade de abrir sede na rede estadual (20%), 3) falta de experiência anterior para ingressar nas redes privada e estadual (18%) somada aos critérios estabelecidos pela escola pública, através do Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo- Lei 444/85 (12%).

unesp

13 - O presente trabalho demonstra inequivocamente que o retorno do investimento do dinheiro público na formação dos alunos do CEFAM se direciona para a rede particular, a qual seleciona os mais qualificados, acarretando consequentemente uma maior qualidade de ensino para a referida rede. Em contrapartida, o Estado, ao planejar um investimento na área de recursos humanos, no caso do projeto CEFAM, não estabeleceu uma política de capitalização dos recursos aplicados provocando um desequilíbrio acentuado na relação custo-benefício, justamente onde a necessidade de professores qualificados se faz presente, tendo em vista a clientela que hoje frequenta a escola pública e que precisa dela para poder exercer como lhe é de direito a sua cidadania.

Em face da superioridade da formação ministrada pelos CEFAMs em relação à HEM, da maior valorização que seus alunos dão à formação recebida - aqui evidenciada - e de seu maior comprometimento com a intenção de exercício do magistério, seria de importância fundamental que medidas de política educacional facilitassem o seu acesso e permanência no magistério público. Ademais, seria o caso de mais uma vez se levantar questionamentos acerca da existência de diferentes instâncias formadoras de professores. Especialmente no momento atual, em que a nova LDBEN prevê a elevação ao nível superior das escolas de formação de professores, espera-se que a experiência dos CEFAMs seja devidamente aproveitada.

unesp

Diante das considerações apresentadas e do perfil profissional do professor de que a educação escolar necessita - frente aos novos conhecimentos e tecnologias, frente aos novos padrões de referência históricos, éticos e do trabalho, frente à necessidade de um profissional reflexivo* - há de se redimensionar e de se definir políticas educacionais que incorporem, entre suas preocupações, a formação de professores transformadores, criativos e capazes de responder aos novos desafios que se fazem presentes. O estabelecimento de planos de carreira que valorizem a docência, os salários e as condições de trabalho do docente, bem como o aproveitamento dos egressos formados pelo sistema público no próprio sistema, como forma de melhor aproveitamento dos recursos públicos, são alguns dos elementos que também devem estar presentes na (re)formulação de políticas para a formação de professores no Estado de São Paulo, especialmente, os das séries iniciais, para que se possa fazer da docência uma profissão digna e respeitada e que se possibilite ao docente gerar propostas e práticas pedagógicas capazes de mudar o quadro atual da escolarização paulista.

---

* Entende-se o professor reflexivo *como um intelectual em processo contínuo de formação. Pensar sua formação significa pensá-la como um continuum de formação inicial e continuada. Entende-se também que a formação é, na verdade, auto-formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como praticum, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.*(Lorieri et al., 1996, p. 20)

unesp

Bibliografia

ALVES, N.(org.).*Formação de professores: pensar e fazer.* 4.ed. São Paulo, Cortez,1996.

BARRETO, A.M.R.F. *A geografia do professor leigo* : situação atual e perspectivas. Brasília : IPEA, 1991.

_____. Professores do ensino de 1º grau : quem são, onde estão e quanto ganham. In: *Estudos em avaliação educacional.* São Paulo, FCC, n.3, p.11-43, jan./jun. 1991.

CAVALCANTE, M.J. *CEFAM : uma alternativa pedagógica para a formação do professor.* São Paulo, Cortez, 1994.

CAVALCANTI,E.C., ALBUQUERQUE, M.A.B., SOUZA, P.L.S. Protagonistas do ensino de 2º grau no Brasil : alunos e professores. In : MAFRA, L.A. e CAVALCANTI,E. C. (org.). *O Ensino Médio no Brasil:da ruptura do privilégio à conquista do direito.* Brasília, INEP, 1992.

COSTA, M. V. (org.). *Escola básica na virada do século : cultura, política e currículo.* São Paulo, Cortez, 1996.

DEMO, P. Formação de Formadores Básicos. *Em Aberto.* Brasília, n.54, abr./jun. 1992.

_____ . Formação Permanente de Formadores- Educar pela Pesquisa. In : MENEZES, L.C.(org.). *Professores : Formação e Profissão.* Campinas,SP : Autores Associados; São Paulo,SP : NUPES, 1996, p.280.

unesp

DOCUMENTO DO FÓRUM ESTADUAL PAULISTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. *Formação de Professores : Que política queremos ?*. São Paulo, 1997.

FRANCO, M.L.P.B. O ensino técnico agrícola do ponto de vista de seus egressos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.60, p. 15-27, fev., 1987.

FREIRE, P. *Política e Educação.* São Paulo, Cortez, 1993.

FREITAS, L.C. Em direção a uma política para a formação de professores. In: Tendências na formação de professores. *Em Aberto.* Brasília, n. 54, abr./jun. 1992.

FUSARI, J.C. e CORTESE, M.P. Formação de Professores a nível de 2º grau. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n.68, p. 70-80, fev., 1989.

GAMBOA, S.S.(org.). e SANTOS, J.C.F. *Pesquisa Educacional : quantidade-qualidade.* São Paulo, Cortez, 1995.

GATTI, B. A. Sobre a formação de professores para o 1º e 2º graus. *Em Aberto.* Brasília, v. 6, n. 34, 1987.

_____. *Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídio básico para o delineamento de políticas na área.* Brasília, CONSED: Série Estudos, n. 2, 1996.

GATTI, B.A. e BERNARDES, N.M.G. Concluintes de cursos de formação de professor a nível de 2º grau: avaliação de habilidades. *Cadernos de Pesquisa,* FCC, São Paulo, n. 20, 1977.

unesp

GATTI, B. A., ROVAI, A. e PARO, V. H. Um estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n.20, p.15-37, 1977.

GATTI, B. A. e SAWAYA, S. *Análise de programas e projetos desenvolvidos pelo MEC de 1975 a 1986.* São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1987.

GIL, A.C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa.* 3.ed. São Paulo, Atlas, 1991.

GOMES, L. *Gente que ajudou a fazer uma grande cidade : Rio Preto.* São Paulo, Editora Gráfica São José, 1975. 474 p.

GROSBAUM, M.W., BRUNSTEIN, R.L., PIMENTEL, Z.P. *O Projeto CEFAM: avaliação* do percurso. São Paulo : CENPEC, 1990 (Relatório de Pesquisa)

GUERRA, M. Debate das Experiências Brasileiras de Formação de Professores. In : MENEZES, L.C.(org.). *Professores : Formação e Profissão.*Campinas,SP: Autores Associados; São Paulo : NUPES, 1996, p.302-303.

LEITE, S.A.S. Debate das Experiências Brasileiras de Formação de Professores. In : MENEZES, L.C.(org.). *Professores : Formação e Profissão.* Campinas, SP : Autores Associados; São Paulo : NUPES, 1996, p. 316.

LEITE,Y.U.F. *A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública.*Tese de Doutoramento. Campinas : UNICAMP, 1994.

LELIS, I.A.O.M. *A formação da professora primária : da denúncia ao anúncio.* São Paulo, Cortez, 1989.

_____. *A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio.* 2.ed. São Paulo, Cortez,1993.

LORIERI, M., PIMENTA,S.G., LEITE, Y.U.F. Que professor formar para as séries iniciais do ensino fundamental? In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 4, 1996, Águas de São Pedro. Documento síntese de proposta dos grupos de trabalho. São Paulo : UNESP, 1996.

MEDIANO, Z. (coord.) et al. Repensando a Escola Normal. Relatório parcial do projeto de pesquisa *Revitalização da Escola Normal.* Finep/INEP, 1987 . Mimeo.

MELLO, G.N. *Magistério de 1º grau : da competência técnica ao compromisso político.* São Paulo, Cortez Editora / Autores Associados, 1982.

_____. et al. As atuais condições de formação do professor de 1º Grau : Algumas reflexões e hipóteses de investigação. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n.45, p. 71-8, maio 1983.

_____. et al. *A formação do professor das quatro primeiras séries do primeiro grau :* sua evolução histórica e articulações com as mudanças ocorridas na escola elementar. São Paulo, FCC, 4v., 1985.

MITRULIS, E. *Política Estadual de Formação de Professores no 2º grau.* CEFAM : notas para estudo de um projeto em construção. São Paulo, 1991. Mimeo.

MONLEVADE, J. Pequenas Geografia, História e Economia da Profissão Docente no Brasil. In : MENEZES, L.C. (org.). *Professores : Formação e Profissão.*Campinas,SP: Autores Associados ; São Paulo : NUPES, 1996, p. 145-148.

MOURA, M.I.G.L. *CEFAM no Estado de São Paulo : resgatando sua história e analisando sua contribuição.* São Paulo, PUC, 1991.Dissertação de Mestrado.

NÓVOA, A. (org.). et al. *Vidas de professores.* Portugal, Porto Editora, 1992.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18

OLIVEIRA, N.R. de. *Ascensão e Queda de uma Escola* :depoimento. São Carlos, 1988, 42p. Mimeo.

_____. *SAPERE AUDE* (A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto no período de 1957-1964). São Carlos, Universidade Federal, 1989. Dissertação de Mestrado.

PAGOTTO, M.D.S. *A UNESP e a Formação de Professores.* Campinas, Universidade Estadual, 1995. Tese de doutoramento.

PESSANHA, E.C. *Ascensão e Queda do Professor.* São Paulo, Cortez, 1994.

PIMENTA, S.G. Funções Sócio-Históricas da Formação de Professores da 1ª à 4ª Série do 1º Grau. *Idéias.* São Paulo, FDE, n.3, p. 35-44, 1988.

_____. Debate das Experiências Brasileiras de Formação de Professores. In : MENEZES, L.C. (org.). *Professores : Formação e Profissão.* Campinas,SP : Autores Associados ; São Paulo,SP : NUPES, 1996, p. 301.

_____ . e GONÇALVES, C.L. *Revendo o Ensino de 2º grau : propondo a formação de professores.* 2.ed. São Paulo, Cortez, 1992.

REVISTA BIMESTRE-2º GRAU. São Paulo, CENAFOR, n.1, out. 1986.

SANDOVAL, L.G. Educação versus Pobreza. In : MENEZES, L.C. (org.). *Professores : Formação e Profissão.* Campinas,SP : Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996.

SILVA, R.N. et al. *Formação de professores no Brasil : um estudo analítico e bibliográfico.* São Paulo, Fundação Carlos Chagas : REDUC, 1991.

unesp

SILVEIRA, G.T. Centros Específicos de Formação para o Magistério - Os CEFAM ' S em São Paulo. In : MENEZES, L.C. (org.). *Professores: Formação e Profissão.*Campinas, SP : Autores Associados ; São Paulo,SP : NUPES, 1996, p. 247.

_____ . Debate das Experiências Brasileiras de Formação de Professores. In : MENEZES, L.C.(org.). *Professores : Formação e Profissão.* Campinas,SP : Autores Associados ; São Paulo,SP : NUPES, 1996, p. 320.

SOUZA, E. A. R. de. *Os cursos de formação de professores a nível de 2º grau : uma avaliação da eficiência do ensino de língua portuguesa e de matemática.* Dissertação de Mestrado, UFRJ, Rio de Janeiro, 1984.

TANURI, L.M. A formação de professor em nível de 2º grau. *Seminário: Ensino de 2º Grau - Perspectivas*, São Paulo, FE/USP, 1988. Mimeo.

_____. Política integrada de formação de professores. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n.71, p. 82-5, novembro 1989.

_____. A escola normal. In : CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1 , 1990, Águas de São Pedro. *Anais* . . . São Paulo: UNESP,1990.

WARDE, M.J. A formação do magistério e outras questões. In : MELLO,G.N. et al. *Educação e transição democrática.* São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985, p.73-91.

WEBER, S. *O professorado e o papel da educação na sociedade.*Campinas,SP : Papirus, 1996.

ZAR, J.H. *Biostatistical Analysis,*2nd edition, Prentice-Hall, New Jersey, 1984.

unesp

Legislação e Documentos Oficiais

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 de agosto de 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial*, Imprensa Nacional, Brasília, D.F., 23 de dezembro de 1996.

_____. *Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.* Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art.60, parágrafo 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, D.F., 24/12/96.

_____. Ministério de Educação e Cultura.Conselho Federal de Educação. *Pareceres nº 349/72 e nº 45/72.* Doc. (137) 105 e 107. Brasília, CFE, 1972.

_____. _____. *Projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério-* CEFAM. Brasília, SEPS/SDE/COES, 1983. Mimeo.

_____. _____. *CEFAM: uma alternativa pedagógica.* Brasília, SESG/SEGE/ COEM, 1987. Mimeo.

_____._____. *Relatório sobre o Desenvolvimento da Educação no Brasil.* Brasília, p.49, 1996

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Câmara Municipal de São José do Rio Preto. *Lei Orgânica do Município.* São José do Rio Preto, SP, Artes Gráficas Gimenes, 1990.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Secretaria Municipal de Planejamento. *Conjuntura Econômica.* 12ª ed. São José do Rio Preto, SP, EMPRO, 1997.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Comunicado SE, de 22 de março de 1995. Dispõe sobre as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998. *Diário Oficial do Estado de São Paulo,* de 23/3/95.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. SANTOS, M.A.(coord.). *O egresso das Habilitações Profissionais Plenas de Técnico em Mecânica, Eletrotécnica e Eletrônica: Um Estudo de Acompanhamento.* São Paulo, SE/CENP, 1985.

_____._____. *Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM.* São Paulo, SE/CENP, 1988.

_____ . _____ . Relatório de acompanhamento da implantação do projeto CEFAM 1992 e *O projeto CEFAM - avaliação de percurso.* São Paulo, 1993.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Deliberação CEE nº 30/87. Dispõe sobre a Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério.*Diário Oficial do Estado de São Paulo,* de 08/01/88.

_____. Indicação CEE nº 15/87. Reformulação da habilitação específica de 2º grau para o magistério. In : São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Legislação de ensino de 1º e 2º graus:* atualização. São Paulo, SE/CENP, 1987, v.24, p. 479-486.

_____ . Decreto nº 28089, de 13/01/88. Cria Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério e dá providências correlatas. *D.O.E.S.P.*, de 14/01/88.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *CEFAM: um projeto para valorizar o magistério.* São Paulo, SE/CENP, 1988.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Resolução SE-14, de 28/01/88. Dispõe sobre a instalação e funcionamento dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs na rede estadual de ensino, e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo,* de 29/01/88.

_____. Resolução SE-15, de 28/01/88. Dispõe sobre a implantação da Deliberação CEE - 30/87. *Diário Oficial do Estado de São Paulo,* de 29/01/88.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Resolução SE-279, de 28/12/88. Dispõe sobre as instruções complementares à plena execução do disposto na Resolução SE-14 de 28/1/88. *Diário Oficial do Estado de São Paulo,* de 30/12/88.

_____ . Conselho Estadual de Educação. Câmara de Ensino do Segundo Grau.Parecer CEE 25/96. Dispõe sobre a Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério.*Diário Oficial do Estado de São Paulo,* de15/02/96.

_____ . Resolução SE -164, de 25/11/97. Dispõe sobre as diretrizes para o atendimento à demanda, em 1998, na rede estadual de ensino. *Diário Oficial do Estado de São Paulo,* de 26/11/97.

_____ . Resolução SE -11, de 23/1/98. Estabelece normas para a reorganização curricular do curso normal, em nível médio, da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo,* de 24/1/98.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18

Anexo

Questionário de coleta de dados

I - Dados Pessoais

1. Sexo : Feminino ( ) Masculino ( )
2. Idade : ----------
3. Local de Nascimento : ----------
4. Estado civil : ----------
5. Local de residencia (rua, bairro, cidade, CEP) :

   ----

6. Tem filhos : Sim ( ) Não ( )
7. Em que tipo de escola e turno concluiu a 8ª série do 1º grau?

   ( ) estadual ( ) municipal ( ) particular ( ) manhã ( ) tarde ( ) noite
8. Atualmente você : Está trabalhando ( ) Não está trabalhando ( )

   Em caso afirmativo, qual o tipo de trabalho ? ----------
9. Local de trabalho (estabelecimento, cidade) :

   ----

10. Renda Pessoal (em salários mínimos- SM) :

    Até 2 SM( ) De 2 a 5 SM( ) De 5 a 10 SM( ) Mais de 10 SM ( )
11. Grau de instrução dos pais (1º, 2º ou 3º grau, completo ou incompleto, nenhum) : Pai ---------- Mãe ----------
12. Ocupação dos pais : Pai ---------- Mãe ----------
13. Renda familiar (em salários mínimos- SM) :

    Até 2 SM( ) De 2 a 5 SM( ) De 5 a 10 SM( ) Mais de 10 SM( )

II - Dados Profissionais

14. Fez cadastramento para lecionar na rede :

    Particular( ) Municipal( ) Estadual( ) Não fez ( )

    Em que ano(s) :----------

    Em caso negativo, qual a razão ? ----------

    ---

15. Exerce o magistério : Sim ( ) Não ( )

    Em caso afirmativo, responda todas as questões seguintes.

    Se você assinalou Não, mas está trabalhando, passe para a questão 23 e responda todas as seguintes.

    Se você assinalou Não, e não está trabalhando, passe para a questão 25 e responda a todas as demais.

16. Qual a função que você desempenha?

    ( ) Professor I

    ( ) Estagiário

    ( ) Ministra aulas particulares

    ( ) Outra função. Qual ? ----------

17. Leciona em escola de que tipo:Particular( ) Municipal( ) Estadual( )

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18

18. Tipo de admissão : ( ) Efetivo (por concurso)
    ( ) CLT (consolidação das Leis do Trabalho)
    ( ) ACT (admitido em caráter temporário)
    ( ) Estagiário
    ( ) Outro. Qual ? ----------

19. Há quanto tempo leciona : ----------

20. Quantas horas/aula semanais você ministra ? ----------

21. Salário como professor (em salários mínimos- SM) :
    Até 2 SM( ) De 2 a 5 SM( ) De 5 a 10 SM( ) Mais de 10 SM( )

22. A formação que você tem é suficiente para lecionar : Sim ( ) Não ( )
    Em caso afirmativo ou negativo, por que ? ----------

    ---

unesp

23. Você está satisfeito(a) com sua ocupação atual : Sim ( ) Não ( )

24. Pretende continuar nela ? Sim ( ) Não ( )
Por quê ? ----------
---

25. Se você não estiver trabalhando como Professor I ou Estagiário, de acordo com a Habilitação concluída, indique apenas uma alternativa que seja a principal razão :
( ) Dificuldade de encontrar emprego no magistério
( ) Desinteresse pelo exercício da profissão. Por que ? ----------
---
( ) Falta de experiência e/ou conhecimento para o exercício da profissão
( ) Outra razão. Qual ? ----------
---

26. Tentou continuar seus estudos em cursos superiores: Sim ( ) Não ( )

27. Ingressou em Faculdade ou Universidade: Pública ( ) Particular ( )
Não Ingressou ( )

28. Caso tenha ingressado, qual foi o curso superior escolhido ? ----------

29. Está frequentando esse curso? Sim ( ) Não ( ) Já concluiu ( )
Em caso negativo, qual a razão ? ----------

unesp

III - Opção Pelo Magistério

30. Sua intenção inicial ao optar pelo curso de formação de professores era :

( ) Trabalhar na rede pública de ensino

( ) Trabalhar na rede particular de ensino

( ) Obter uma habilitação profissional em nível de 2º grau

( ) Ingressar numa Faculdade/Universidade

( ) Obter uma bolsa de estudos para continuar estudando

( ) Outra. Qual ? ----------

31. Em sua opinião a bolsa de estudos é fundamental no curso de formação de professores : Sim ( ) Não ( )

Justifique sua resposta, seja ela positiva ou negativa.

---

unesp

IV - Outras Informações Importantes

32. Quais os aspectos positivos e negativos do curso que você fez ?

Aspectos positivos : ----------

Aspectos negativos : ----------

---

33. Quais as sugestões para melhorar a qualidade do curso concluído ?

---

34. Quais as dificuldades enfrentadas entre o término do curso e o seu ingresso no magistério público ou particular ?

---

35. Atualmente, qual a sua aspiração profissional ?

---

36. Para realizar um trabalho competente e compromissado com as exigências atuais da sociedade, o professor I, deverá ter sua formação em nível :

( ) Médio (2º grau)

( ) Superior

( ) Outra . Qual ? ----------

Justifique sua resposta.

---

37. A formação recebida durante o curso prepara :

( ) para o exercício do magistério de pré a 4ª série do 1º grau

( ) para o ingresso em cursos superiores

( ) para ambos

( ) nem uma coisa , nem outra

Justifique sua resposta, seja ela qual for. ----------

---

unesp

38. Você identifica, de maneira global, o curso realizado como :

( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim

39. Se você quiser dar mais alguma informação que julgar importante sobre seu trabalho atual e/ou curso realizado, utilize o espaço abaixo.

unesp

370.71
N194a
Tese 9

unesp