

POLÍTICA EDUCACIONAL E CULTURA ESCOLAR: CONSEQUÊNCIAS NA CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES DE 5ª À 8ª SÉRIES

EDUCATIONAL POLICY AND SCHOOL CULTURE: CONSEQUENCES IN THE BUILDING UP OF THE TEACHERS 5th TO 8th CLASSES

Ivanise Monfredini*

Resumo

O texto aborda a constituição de professores de 5ª a 8ª séries, processo mediado pela cultura da escola e pela implementação de políticas educacionais, com base em pesquisa realizada numa centenária escola estadual paulistana. A pesquisa qualitativa constou de levantamento de vasta documentação na escola e no Arquivo do Estado de São Paulo, entrevistas, além da realização de visitas para observação do trabalho dos professores e das relações que se estabelecem na escola. As categorias cultura escolar e trabalho permitiram explicar, numa perspectiva histórica, a constituição de professores *desistentes*. Explicitou-se o aprofundamento da contradição entre as possibilidades postas no trabalho e as precárias condições de trabalho, ressaltando-se o esvaziamento da escola como lugar de formação das novas gerações, pelo conhecimento. Inicialmente apresentamos a cultura da escola por meio de uma das práticas escolares observadas, pois a mesma sintetiza a constituição histórica da escola e do atual ciclo II a partir do ensino secundário e de sua popularização. Privilegiou-se nessa trajetória aspectos relacionados ao trabalho e à profissão docente. Ao final apresentamos as consequências para o professor.

Palavras-chave: trabalho docente, cultura escolar, progressão continuada, políticas educacionais.

Abstract

This text treat the formation of teachers from 5th to 8th classes, a process mediated by the culture of the school and the implementation of educational policies, based on research done in a centenary public school located in the city of São Paulo. The qualitative research consisted of extensive survey of documentation in school and the Archive of the State of São Paulo, interviews, in addition to carrying out visits to observe the work of teachers and the relations established in school. The categories school culture and work helped explain, in historical perspective, the establishment of the *desisting* (renouncing) teachers. The analysis has showed the deepening of a contradiction between the possibilities put in the work and the objective conditions of work, emphasizing to the emptying of the school as a place of training of new generations, for knowledge. Initially we present the culture of the school through a practice observed in school because it summarizes the historical building of the school and the current cycle II from the old secondary and its popularization. The research focused in this path, aspects of work and teaching profession. At the end we present the consequences for the teacher.

Key words: Teaching work, school culture, continuous progression, educational policies.

INTRODUÇÃO

Historicamente a educação escolar se constituiu como complexo social imbricado às relações sociais de produção. Em diferentes momentos, intelectuais, empresários, governantes, movimentos populares, partidos políticos, apontaram a crise da escola. As saídas sugeridas, passaram, entre outros aspectos, pelas propostas pedagógicas e organizacionais que

indicavam a necessidade de a escola incorporar a formação social considerada mais elevada. Dentre estas, encontram-se as propostas disseminadas no âmbito das pedagogias liberais que sintetizaram, nas esferas do pensamento pedagógico, das políticas educacionais e da legislação, as necessidades postas pelo capital nos diferentes momentos históricos. Tais propostas são verdadeiros programas civilizatórios constituídos em momentos de

* Doutoranda em Psicologia Social PUC/SP. Professora do Curso de Psicologia da CESUFOZ Centro de Ensino Superior de Foz do Iguaçu – UDC União Dinâmica de Faculdades Cataratas.

profunda mudança no âmbito da realização do trabalho abstrato, da competitividade inter-capitalista e das estruturas de poder local e internacional a ele relacionadas. Referem-se a uma crise real da sociedade e da escola.

A década passada foi pródiga na implementação de reformas, inclusive as educacionais, que tinham como objetivo realizar as mudanças consideradas necessárias para a formação de sujeitos que se adaptassem às exigências de produção e ampliação do capital, considerando os ajustes efetivados mundialmente em função da crise de acumulação em curso desde a década de 1970.

Estamos em um momento de institucionalização de práticas escolares. Isso não significa que as mudanças implementadas pela legislação em vigor tenham sido apropriadas pelos sujeitos na escola, visto as práticas escolares se constituírem mediadas também pela cultura da escola.

Esta análise se insere na relação entre mudança social e da educação escolar, considerando que mesmo que se imponham mudanças à revelia dos sujeitos que atuam nas escolas – como foi o caso do regime de progressão continuada –, estas podem ser subvertidas pelas condições objetivas de trabalho, pelas características do alunado que frequenta a escola e pelos significados historicamente constituídos que se impõem como referência a partir das quais o professor realiza alternativas. Dessa forma a tendência é a de que reafirmem o significado social da educação escolar, do conhecimento e do trabalho do professor nessa relação.

Nesse texto, o objetivo é abordar os processos relacionados à constituição do professor. Inicialmente trataremos da constituição histórica da cultura da escola – o primeiro ginásio da cidade de São Paulo¹ – por meio de uma das práticas escolares observadas que sintetiza a constituição histórica do atual ciclo II a partir do ensino secundário e de sua popularização. Buscamos privilegiar aspectos relacionados ao trabalho docente.

Optamos pela apresentação a partir de um relato contido no Plano Escolar, pois nos permite estabelecer os nexos da particularidade da Escola com a história da escola secundária em São Paulo, bem como com a constituição dos professores; uma vez que as práticas escolares medeiam

contraditoriamente relações entre o particular e a genericidade.

Inicialmente explicitaremos o fundamento a partir do qual compreendemos a cultura da escola – categoria comum a diferentes abordagens teóricas – e a relação entre mudança e tradição.

Verificamos que a mudança – da escola, dos professores e das práticas escolares – é tema recorrente, geralmente tratado com base em sociologias estruturalistas que enfatizam a heterogeneidade das práticas sociais e escolares, a diversidade de relações, valores e culturas que caracterizam o cotidiano escolar².

Muitas vezes tomando o relativismo como constituinte objetivo do trabalho docente e das práticas escolares, noção que se associada à concepção de que o conhecimento científico também é relativo, podem estabelecer a incerteza moral e científica quanto ao que se ensina, por que se ensina e como de ensina. Diante do relativismo do real, do fim das certezas, colocar-se-ia para os professores a necessidade de desenvolver certezas situadas, referenciadas às suas próprias escolas, enquanto comunidades cooperativas.

Sem dúvida esta literatura colabora para o questionamento de esquemas que em nada contribuem para que se compreenda concretamente os processos escolares, uma vez que orientam a análise para a diversidade das relações, o múltiplo e as diferentes culturas relacionadas às práticas escolares. Mas, não basta simplesmente evidenciar a multiplicidade de práticas na escola sob o risco de, como afirma Duarte (2001), reafirmar a “ideologia implícita ao ideário neoliberal” (p.72), por meio de análises que reproduzem no plano ideológico a ordem capitalista contemporânea (p.75). A valorização das situações e relações como se apresentam imediatamente no cotidiano pode reforçar, por meio de formulações a-históricas, as relações reificadas, que também são produzidas historicamente, corroborando a naturalização que se opera no cotidiano.

Dito de outra forma, tais proposições contribuem para a descrição detalhada da escola, mas a-histórica da realidade que se busca compreender. Geralmente, apenas reafirmam a necessidade de a escola mudar diante da inexorável mudança nas relações sociais de produção. Nelas a mudança é fetichizada.

¹ A Unidade escolar na qual realizamos a pesquisa será denominada neste texto de Escola ou Ginásio.

² Ver por exemplo: Gomez (2001), Hargreaves (1999) e Beltrán Llavador (2003), Ball (1989).

A relação do ser humano (genericidade) com as mudanças aparece invertida nessas proposições. Em vez de se apresentar como objetivação social histórica, apresenta-se como portadora de um movimento próprio e inexorável, estranha aos homens que a produziram e aos quais só resta a adaptação. Não negamos o caráter onipotente que a totalidade e a mudança podem assumir para os sujeitos imersos na cotidianidade (é o caso, por exemplo dos professores nas escolas). No entanto, não basta afirmar a mudança e muito menos assumir, como sentido dela, um determinado devir: o pós-moderno, ou o tecnológico, ou o flexível e fragmentário, etc.

A mudança ao longo do tempo é uma verdade que não se pode negar nem quando se trata do mundo inorgânico, como afirma Lukács (1979), mas esta meia verdade não é suficiente para compreender a historicidade no ser social. A necessidade de reconhecer que há um sentido na mudança social não significa aceitar qualquer forma generalizada de teleologia da mudança (LUKÁCS 1979). O fundamento ontológico da mudança e da historicidade é o próprio trabalho. Realiza-se na alternativa posta pelos homens.

Por outro lado a escolha humana não permanece fechada em si mesma, ao contrário “sempre contém em si a referida possibilidade real de modificar o sujeito que escolhe” (LUKÁCS, 1979, p.81) e a realidade sobre a qual atua. Eis o motivo pelo qual não se concebe uma forma generalizada de teleologia da mudança.

Ao mesmo tempo, a mudança como historicidade não se resume à realização de vontades subjetivas. Na relação entre singularidade, particularidade e totalidade, cada fato

[...] deve ser visto como parte de um complexo dinâmico em interação com outros complexos, como algo que é determinado – interna e externamente – por múltiplas leis. A ontologia marxiana do ser social funda-se nessa unidade materialista-dialética (contraditória) de lei e fato (incluídas naturalmente as relações e as conexões) (LUKÁCS, 1979, p.75).

Dessa forma, compreendemos a cultura da escola, as práticas e o trabalho dos professores no seu movimento de mudança **histórica**. O fundamento ontológico das práticas escolares no trabalho permite captar o movimento contraditório de sua constituição histórica, pois objetivam o fim

teleologicamente posto pelos sujeitos nos diferentes momentos históricos. As práticas escolares realizadas na particularidade da instituição escolar revelam as diferentes temporalidades que as constituem (SILVA JR. e FERRETTI, 2004) e as finalidades que os docentes se colocam, orientadas pelas alternativas que se constituem na situação concreta em que atuam.

Vale ressaltar ainda que partimos de uma concepção de cultura como produção comum à experiência de todos os sujeitos (WILLIAMS, 2000) inseridos nesse complexo histórico-social, a escola, cujo domínio não se constitui em privilégio. A análise da cultura da escola e das tradições que se constituem nas práticas escolares nos trazem a conexão do presente com o passado.

Inicialmente a identificação de um núcleo comum da cultura da escola pode nos levar àquilo que se mantém, que se repete. Mas no processo de constituição das tradições verifica-se uma ação conscientemente assumida pelos sujeitos no sentido de revivê-la. Ela é importante para referenciar o trabalho dos professores junto aos alunos. Ao identificar esse processo é possível captar as continuidades e rupturas ao longo do tempo como sínteses contraditórias que se constituem na particularidade da escola. O exame das relações do núcleo comum com a totalidade social-histórica, nos mostra que ao longo do tempo se modifica a cultura de determinada instituição escolar em função da **exclusão e escolha** dos significados sociais que compõem o núcleo comum. Williams (1979).

Williams chama de tradição seletiva a cultura tradicional, explicitando os processos sociais de seleção das idéias e teorias que constituem a tradição. Como afirma “o que temos de ver não é apenas ‘uma tradição’, mas uma tradição seletiva [...] que se torna poderosamente operativa no processo de definição e identificação social e cultural” (WILLIAMS, 1979, p.118).

A tradição não se refere, portanto, a algo congelado que se repete infinitamente no presente, mas se realiza como resignificação do passado, que se liga ao presente para ratificá-lo (WILLIAMS, 1979). O que a tradição oferece “na prática é um senso de continuidade predisposta” (WILLIAMS, 1979, p.119).

Decorridos uma década das reformas implementadas ao longo dos anos de 1990, consideramos necessário captar a realização dessas

políticas nas instituições escolares privilegiando a apropriação e objetivação por parte dos professores, sujeitos que medeiam a sua realização (ou não) em práticas escolares.

Vale ressaltar que embora a socialização das novas gerações por meio da educação escolar se realize pela formação de valores, atitudes e conhecimentos considerados socialmente relevantes, privilegiaremos nesse relato o significado social atribuído ao conhecimento – veiculado pelas disciplinas escolares – e ao professor, intelectual cujo trabalho é também mediado por esse conhecimento, visto estes aspectos constituírem o núcleo da cultura da escola pesquisada.

A cultura da escola refere-se àquela constituída nas próprias instituições escolares. Como sabemos, as séries finais do atual ensino fundamental (5ª a 8ª séries) passaram a fazer parte da formação inicial com a implementação da LDB 5692/71. Até então estas séries compunham o ensino secundário³, juntamente com o ensino médio. Ainda que o processo de ampliação no atendimento do ensino secundário tenha se intensificado por volta das décadas de 1940 e 1950, só recentemente na nossa história se constitui como educação básica e popular.

O suposto que nos orienta é o de que a significação social que o professor de 5ª a 8ª séries atribui ao conhecimento e ao seu trabalho, são orientadas principalmente pela cultura que historicamente caracterizou esse complexo social que hoje denominamos de ciclo II e pela cultura da escola onde atua.

Inicialmente trataremos da constituição histórica do atual ciclo II a partir do ensino secundário e de sua “popularização”. Ou seja, os significados atribuídos a este nível de ensino nos diferentes momentos históricos – de formação da elite à educação popular –, privilegiando os aspectos relacionados ao trabalho do professor.

É por meio do trabalho que o professor realiza alternativas nas práticas escolares – sínteses particulares de práticas sociais no âmbito da educação escolar. Dessa forma, evidenciam os

significados sociais atribuídos à educação escolar e ao seu trabalho, nesse complexo social.

A alternativa, que também é um ato de consciência, é, pois, a categoria mediadora por meio da qual o reflexo da realidade se torna veículo da criação de um existente. (LUKACS, 1979, p.31)

Como práticas sociais que realizam uma teleologia, exigem a compreensão o mais precisa possível da causalidade social na qual o sujeito se insere. O reflexo da realidade na consciência permite ao sujeito a escolha dos meios para a obtenção do fim, mais ou menos adequado. No entanto, inseridos na cotidianidade da Escola a tendência das alternativas é de que se orientem pela busca de resultados práticos imediatos, o que não elimina os nexos da prática escolar com a genericidade. Como afirma Lukács (1981a, p.138), “toda decisão singular prática contém em si, ao mesmo tempo, elementos e tendências da mera particularidade, da simples singularidade apenas existente em-si, e aquelas da genericidade”.

Na cotidianidade da Escola na qual os sujeitos estão imersos as alternativas se estabelecem em meio a uma variedade de processos e relações que permitem inúmeras escolhas e decisões. As práticas escolares sintetizam a relação dos sujeitos com as exigências legais e hierárquicas, assim como o relacionamento com colegas, pais de alunos.

A alternativa se põe, dessa forma, como necessidade imediata, particular-ser-precisamente-para-si da singularidade humana. Ao mesmo tempo em que, pela essência no trabalho, sintetiza, tanto no processo de execução como no resultado, aspectos da genericidade.

Conforme se complexificaram as relações sociais e o homem se realizou cada vez mais como ser social, mais mediada se tornaram as finalidades postas que antes se apresentavam diretamente – satisfação de necessidades biológicas – sem que, no entanto, o homem tenha perdido o vínculo com suas bases naturais e biológicas. Nos complexos sociais historicamente instituídos – como a educação escolar – a ligação com as finalidades do trabalho é “dada por complicados nexos de mediações, tanto mais o indivíduo deve formar em si uma espécie de sistema de disponibilidade a estas variadas, e entre si freqüentemente heterogêneas, possibilidades de reações, se quer se conservar em tal complexo de obrigações cada vez mais numerosas e variadas.” (LUKÁCS, 1981a, p.137)

³ Ao nos referirmos ao Secundário nos remetemos a um ramo do ensino médio que até a reforma 5692/71 correspondia ao antigo ginásio (atuais 5ª à 8ª séries do ensino fundamental) e o colegial (atual ensino médio), lembrando ainda que o ensino médio constituía-se de vários ramos: o comercial, o industrial, o agrícola além do secundário (DIAS, 1967).

As práticas escolares medeiam contraditoriamente relações entre o particular e a genericidade mesmo que os sujeitos não explicitem esses nexos. Desta forma, as práticas escolares nos remetem aos diferentes momentos históricos nas quais se constituiu esse complexo escolar, como à própria constituição dos sujeitos, pelo trabalho.

DO GINÁSIO AO CICLO II: CONTINUIDADES E RUPTURAS NA CULTURA DA ESCOLA E NA CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR

Conforme se lê no Plano Escolar escrito em 1994, em 1961 a Escola recebeu um novo prédio da Prefeitura de São Paulo. Era mais amplo do que o local onde até então funcionava. Contava com amplas dependências e permitia a ampliação do atendimento. A conquista deu-se “por iniciativa própria, mobilização da classe de professores, apoio de deputados e prestígio” (Plano Escolar. 1994, s/p) e a mudança implicou na aceitação dos alunos da rede municipal que lá estudavam. A nova direção do Colégio forçou a acomodação por meio de um “verdadeiro *estudancidismo pedagógico*”, provocando em dois anos reprovação de quase 80% daqueles mil alunos admitidos em base política. (Plano Escolar, 1994, s/p)

O comentário escrito em 1994 sobre o fato ocorrido em 1961 sintetiza momentos significativos que constituíram a Escola – o primeiro ginásio da cidade de São Paulo – e o ensino secundário público paulista.

O primeiro momento significativo é o da criação dos ginásios públicos no final do século XIX com o objetivo explícito de formação da elite dirigente.

No Estado de São Paulo, na década de 1950, tem início o segundo momento com a ampliação do atendimento à população, visto que o secundário paulista até então era frequentado por poucos alunos os quais, ou provinham de famílias com recursos para pagar escolas particulares ou para se manterem nos exigentes ginásios públicos.

O processo de ampliação no atendimento se prolonga até as décadas de 1970 e 1980 quando praticamente toda a população em idade escolar teve acesso às séries finais do atual ensino fundamental. A ampliação no atendimento induz outro momento significativo: o de tentativa de reforma interna do ensino de 5ª a 8ª séries, com a

discussão e implementação de políticas visando eliminar as práticas pedagógicas seletivas que resultavam em abandono e repetência.

Podemos acompanhar o crescimento do ensino secundário no Brasil desde o século XIX, processo relacionado à industrialização e urbanização, conforme Silva (1969) e Haidar (1972). Mas, é Spósito ao tratar da expansão dos ginásios na capital paulista durante o governo Janio Quadros (1955-58), que chama a atenção para o fator pressão popular como determinante da ampliação no atendimento e da mudança de um sistema de ensino público dual para um sistema acessível a toda a população. Pressão popular exercida por meio das reivindicações de moradores ligados às Sociedade Amigos de Bairros (SAB's) que, “ao conquistarem para sua área de atuação um ginásio estadual, propiciavam a satisfação de aspirações difusas de camadas das populações periféricas que sofriam os efeitos das escassas alternativas educacionais existentes pós o curso elementar” (SPÓSITO, 1992, p.222).

Durante os anos de 1957 e 1958 a quantidade de ginásios triplicou na cidade de São Paulo. O governo utilizou o expediente de criá-los noturnos nos prédios dos grupos escolares. As condições de funcionamento desses ginásios eram precárias. Criavam-se “novas escolas secundárias sem instrumentos legais”, em espaços improvisados, galpões ou em grupos escolares que a noite abrigavam os alunos, muitas vezes, como relata Spósito citando Sólon Borges dos Reis, ‘sem instalações, sem verbas e até sem professores, mediante ‘uso e abuso’ das secções’ (1992, p.239). Os ginásios noturnos atendiam à população trabalhadora até então impedida de frequentar as escolas públicas por falta de vagas e a escola privada pela impossibilidade de financiar os estudos.

A expansão foi duramente criticada pela parcela da população que até então se constituíam nos seus poucos beneficiários, por considerarem que ela obedecia a interesses meramente políticos⁴. Apesar das resistências e das condições em que ocorreu o acesso, a pressão popular resultou efetivamente na ampliação do ensino secundário.

⁴ Sobre isso SPÓSITO (1992) cita matérias e editoriais do Jornal O Estado de São Paulo no qual as críticas eram dirigidas às condições em que ocorria a expansão, pois provocava a perda da “qualidade” de um nível de ensino cujo objetivo era a formação dos futuros dirigentes do país

[...] o pouco que foi alcançado – unidades ginásiais funcionando em condições precárias – significou marco importante na correlação de forças que opôs projetos sociais divergentes quanto ao processo de expansão do ensino. De algum modo as aspirações de setores mais heterogêneos da sociedade foram capazes de interferir na ação política do Estado e mudar a sua orientação. Assim, o sentido da presença popular é mais abrangente, exprimindo-se nas tentativas de realização da igualdade de direitos à educação, em uma sociedade marcada pela extrema desigualdade do atendimento e da qualidade da instrução oferecida à maioria da população (SPÓSITO, 1992, p.241).

O trecho do Plano Escolar citado acima nos remete a um momento de ruptura na cultura da Escola pesquisada. Como foi observado pelo autor, o ano de 1961 pode ser considerado como o fim de um período da história da Escola no qual a seleção rígida de futuros dirigentes se realizou sem grandes conflitos e contradições. Quando colocados diante do aumento dos alunos atendidos, optaram pelo que tradicionalmente vinham fazendo, tornando mais rígidas as exigências. Naquele momento em que a população pressionava pela ampliação de vagas no ensino secundário, esta prática causou fissuras na função posta para o ginásio até então. Com o “estudancido” os sujeitos na Escola reafirmavam o alto padrão de ensino e a formação da futura elite dirigente por meio da seleção dos alunos mais aptos, compromisso assumido desde 1894, quando fundado o Ginásio.

No Estado de São Paulo, em 1970, o acesso ao ensino secundário estava garantido à praticamente todos os alunos matriculados na 4ª série primária, imprimindo definitivamente a concepção de uma escola básica, pública e gratuita de oito anos, conforme afirma AZANHA (2004) em texto publicado na época pelo Governo do Estado de São Paulo. A LDB 5692/71 integrou definitivamente o antigo ginásio ao ensino primário. Mas a ampliação do acesso continuava suscitando críticas inclusive de professores:

Essa medida que, inicialmente, suscitou muitas polêmicas, continua ainda totalmente incompreendida por pequena parcela do público e mesmo do próprio magistério (AZANHA, 2004, p.356).

O comentário de Azanha escrito em 1970 nos remete a um aspecto fundamental que permeia as políticas educacionais implementadas mais tarde nos anos de 1990, que é o da responsabilização da escola e do professor pelo sucesso ou fracasso na implementação das mudanças.

Se na década de 1950 se concebia que a escola pública deveria ser acessível a todos que tivessem “aptidões para frequentá-la”⁵ o que justificava a sua seletividade, atualmente deve organizar seus processos educativos de forma a garantir o aprendizado, a formação para a cidadania e a educação inclusiva, atendendo à diversidade étnica, social, cultural de gênero e físicas dos alunos.

Na esfera educacional a reforma fundamentou-se principalmente nos diagnósticos que apontavam as disfuncionalidades dos sistemas educacionais. Os altos índices de abandono e de reprovação constituíram-se nos argumentos para justificar a implementação de mudanças que interferiram no trabalho do professor, geralmente apontado como principal responsável pela manutenção de práticas seletivas. Como afirma Spósito (1992, p.241), “uma vez resolvidos os problemas do acesso à escola secundária, os relativos à permanência e ao grau de desempenho dos segmentos populares nas várias séries do curso tornam-se mais intensos.”

No Estado de São Paulo, o problema da manutenção do aluno na escola ganhou contornos diferenciados desde a década de 1970 quando, com base nas abordagens da educação compensatória, considerava-se que o fracasso escolar resultava principalmente da carência social, econômica, cultural das crianças⁶. As abordagens compensatórias conviviam com a concepção de que deveriam ocorrer mudanças nos processos pedagógicos, internos à escola, para enfrentar o problema da seletividade do secundário. Em 1970, no mesmo texto acima citado, Azanha afirmava:

Resta agora o prosseguimento da tarefa, até que uma nova organização substitua a atual, realizando no plano pedagógico a revolução democrática já caracterizada no que diz respeito à oferta de vagas (2004, p. 357).

Em 1983, são implementados os ciclos e mais tarde o regime de progressão continuada. O Decreto Estadual nº 21.833 de 28/12/83 que normatizou o

⁵ Editorial do Jornal O Estado de São Paulo em 02/10/54, citado por SPÓSITO (1992).

⁶ Sobre isso ver LOPEZ (1982)

Ciclo Básico (CB) tinha como justificativa a persistência do gargalo que ocorria nas 5ª e 6ª séries. Procurava corrigir o problema da seletividade que não havia desaparecido com a junção do ensino de 5ª a 8ª série ao antigo ensino primário. Apesar dos alunos terem suas matrículas garantidas na 5ª série, a diferença entre as séries iniciais e as finais do primário persistia. O CB reduziu os índices de evasão e retenção nas séries iniciais que, no entanto, passou a incidir sobre as 5ª e 6ª séries (MELLO e SILVA, 1992). A implementação do CB foi acompanhada da reformulação curricular que gerou as Propostas Curriculares para o ensino de 1º grau.

Após a implementação do ciclo básico, a SEESP desenvolveu o regime de Progressão Continuada⁷ e outros programas como as Classes de Aceleração ambos no ensino fundamental, além dos programas de reforço e recuperação continuada.

Alguns autores⁸ diferenciam as duas experiências que ocorreram em São Paulo argumentando que na progressão continuada estão ausentes a reorganização curricular e a mudança nas condições de trabalho que deveriam acompanhar sua implantação. O horário de trabalho do professor na escola, a jornada única e a garantia de horários para recuperação e reforço além do período de aulas; são conquistas obtidas durante a implantação do ciclo básico e das escolas-padrão, que se mantiveram. No entanto, ambas as experiências ocorreram em escolas da rede estadual de São Paulo e tiveram em comum a ausência de investimentos financeiros e humanos necessários à sua realização. Subsumidas à universalidade da política econômica, ciclos e progressão continuada realizam-se num cenário em que os gastos sociais são orientados pela concepção de focalização. A redução do volume de gastos com a educação (cf. Pinto, 2002), diante da necessidade do ajuste fiscal que caracteriza a atual reforma do Estado, resultou, direta ou indiretamente, na deterioração das condições das escolas.

A implementação do CB e da progressão continuada tiveram como objetivos a redução da repetência e do abandono. Ou seja, a democratização do ensino se realiza pela promoção e não pela relação entre idade e capacidade de aprendizado dos alunos⁹.

Por esse viés, o que se impõe é o problema da promoção de uma série para outra, uma vez que não foi extinta a seriação dentro dos ciclos I e II¹⁰. Ou seja, o fundamento do regime de progressão continuada e da organização em ciclos, que deveria ser a aprendizagem contínua, se realiza como aprovação automática, independentemente do aprendizado. Fundamentou-se na busca de maior produtividade dos processos escolares e não nos processos pedagógicos como sugeria Azanha em 1970.

O relato do Plano escolar citado inicialmente nos revela que atualmente, na Escola, se considera que o papel do professor é ensinar a todos e não apenas àquela parcela de alunos que demonstram aptidão. No processo de ampliação do ensino secundário os sujeitos ampliaram a concepção que orientava o seu trabalho.

Durante os cinquenta primeiros anos de sua existência o Ginásio primou pelo ensino de alto padrão com o objetivo de cumprir com o que se colocava como função da escola secundária pública republicana: a formação moral e intelectual e a preparação da elite dirigente. A escola cumpriria sua função pública oferecendo aos poucos alunos aprovados nos rígidos exames, oportunidades iguais, independente de sua origem social e econômica, pautadas pelo que considerassem o melhor em termos de conhecimento produzido e de métodos de ensino. Em 1961 a reprovação de 80% dos alunos, ao contrário de negar, reafirmava a função pública do ginásio, posta desde sua fundação.

Se considerarmos as condições precárias em que ocorreu a ampliação do atendimento nos ginásios criados no final da década de 1950, a Escola pesquisada, naquele momento, diferenciava-se das demais.

A condição dos outros ginásios era agravada ainda pelo fato de que “no momento em que a escola primária começava a se estender a significativas parcelas da população da capital, nos primeiros trinta anos [do século XX], a instrução secundária pública ainda lutava por introduzir um padrão de ensino dotado de organização própria que servisse de modelo para a constituição dos estabelecimentos particulares” (SPÓSITO, 1992, p.41). Nesse momento de disseminação do ensino secundário o primeiro Ginásio da Capital havia

⁷ Deliberação CEE Nº 09/97.

⁸ Palma Filho (2003); Alves (2003)

⁹ Ao contrário do que já sugeriam os educadores que atuavam nas 80 escolas integradas existentes em 1969, em São Paulo, nas quais se previa a união do primário e ginásio, conforme se lê no documento GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO/SEESP/Grupo escolar –

Ginásio Experimental “Doutor Edmundo de Carvalho”. 1971.

¹⁰ Ver sobre isso Redua (2003).

constituído uma tradição escolar que é colocada em xeque com a expansão do atendimento.

Opera-se então a mudança da cultura escolar não pelo rompimento com a tradição constituída ao longo dos seus primeiros cinquenta anos de existência, mas pela afirmação de alguns dos seus fundamentos, entre eles a valorização do conhecimento veiculado nas disciplinas escolares e do professor como autoridade desse conhecimento.

Nota-se a mudança quanto à função pública que caberia a Escola, de seleção da futura elite dirigente para a formação da população em geral. Se antes, ao professor competia explicar os conteúdos com maestria e ser exigente e rígido nas avaliações, atualmente caberia garantir a todos os alunos o aprendizado de conhecimentos considerados relevantes para sua formação.

A tradição do antigo Ginásio pode ser resumida nos seguintes aspectos:

- Seleção e formação da futura elite dirigente do estado e do país,
- Ensino de alto padrão como pressuposto desta formação. O ensino de alto padrão tinha como base:
 - a) a valorização do conhecimento;
 - b) a valorização do professor;
 - c) a manutenção de relações formais e rigidamente disciplinadas, entre professores e alunos.

Sinteticamente o núcleo central da tradição escolar herdada do ginásio, já transformada pelo processo de seleção realizada pelos sujeitos que fazem e fizeram a Escola, compõe-se de alguns elementos centrais, quais sejam:

- A concepção de que a função principal da escola é a formação do cidadão;
- O ensino de qualidade como pressuposto dessa formação. O ensino de qualidade tem como base:
 - a) a valorização do conhecimento;
 - b) a valorização do professor;
 - c) a manutenção de relações formais e disciplinadas, entre professores e alunos.

Ao longo do tempo se modificou o núcleo comum da cultura da escola em função da exclusão e escolha dos significados que o compõem, como se refere Willians (1979).

Paralelo ao processo de ampliação, modificou-se também o professorado que atuava no

secundário. Ao mesmo tempo em que cresceu a quantidade de professores, deterioraram-se as condições de trabalho nas escolas e os vínculos de emprego.

No caso da cidade de São Paulo, os depoimentos citados por Spósito evidenciam os problemas enfrentados pelos professores. Contratação de improviso, “a título precário”, de professores desprovidos das “exigências do ensino”, aumento da carga diária de trabalho e constantes atrasos nos pagamentos, inclusive os referentes às aulas extraordinárias.

No Estado de São Paulo este quadro se agravou nas décadas seguintes. José Bonifácio Coutinho Nogueira, Secretário da Educação em 1977, diante da suspensão dos concursos desde 1970, apresentava o seguinte quadro do magistério estadual:

A Secretaria tem hoje 66.792 professores efetivos, 1.223 estáveis, 86.668 professores contratados a título temporário e 23.775 estagiários (p.5).

Persistiu na rede a contratação de temporários por horas-aulas, sem garantias trabalhistas¹¹. Em Janeiro/2007 haviam 62.936 professores de educação básica II não efetivos, do total de 144.524 (cerca de 43%)¹². A histórica precarização das relações de trabalho instituiu “dois tipos” de professores: os efetivos e os temporários.

Por outro lado, o período de expansão do ensino secundário e de crescimento no número de professores, desde os anos de 1940, foi um momento importante tanto para a constituição histórica da categoria docente quanto para os professores que atuam no atual ciclo II:

[...] trata-se de um momento em que ocorreram mudanças extremamente significativas com relação à natureza do conhecimento especializado que deveria instrumentar o trabalho docente e às práticas reivindicativas utilizadas para combater a desvalorização de seus vencimentos devido ao surto inflacionário desencadeado no governo de Juscelino Kubitschek. Além disso, os professores

¹¹ Sobre como se realizou, ao longo do tempo, esta relação entre professores e o Estado, ver CAÇÃO (2001).

¹² Número de funcionários ativos do quadro do magistério, segundo classes. Fonte: SEESP CIE Centro de Informação Educacional. Jan/2007. Acessado em Fev/2007 via www.educacao.sp.gov.br

secundários começaram a se afirmar como um segmento expressivo da categoria, passando a disputar uma posição no movimento docente e inserindo-se nas lutas para definir ou redefinir a identidade do grupo que, até então, estava fortemente vinculada ao magistério primário. (VICENTINI e LUGLI, 2005, p.59-60).

Conforme NÓVOA (1991), a condição profissional está relacionada à “definição de um corpo de saberes e de *savoir-faire* e de um *conjunto de normas e de valores próprios*”, os quais, com a emergência dos Estados-nação e da constituição, neste processo, do ensino público e de massa, passaram a ser regulados pelo Estado. O conceito de profissão pressupõe que determinado corpo especializado de conhecimentos e valores seja apropriado por determinados sujeitos, o que lhes confere autoridade.

Com base em Lukács, podemos afirmar que historicamente a condição de professor como autoridade de conhecimento adquiriu legalidade no movimento crescente e contraditório de sua condição profissional. Essa condição se apresenta como dever-ser que pode orientar a prática.

Os professores dos ginásios eram catedráticos, especialistas altamente valorizados a quem se delegava a função de formar a elite. Mas, como demonstra Nadai (1991), as condições objetivas postas aos professores que atuavam nos poucos ginásios existentes até então, estavam relacionadas à incipiente urbanização e restrito mercado de trabalho. Os professores praticamente atuavam em sociedades isoladas, cultural e socialmente. Nesse universo, munidos de conhecimentos racionais e científicos assumiram positivamente a missão de educar e acompanhar o desenvolvimento dos jovens que chegavam ao ensino secundário. O trabalho era “identificado ao apostolado e à missão, misto de doação, sacrifício e aceitação” (p.399).

Como demonstra Cação (2001), apesar da cátedra ter caracterizado originalmente o vínculo do professor do antigo ginásio com o Estado, as relações de trabalho precarizadas ocorreram simultaneamente, desde as primeiras regulamentações para o exercício do magistério, durante o Estado Novo. As horas de trabalho extraordinárias, o constante atraso ou, o não pagamento de salários devidos, eram motivo de queixas constantes dos professores divulgadas amplamente pela imprensa.

Para enfrentar essa situação os professores recorreram a duas táticas. De um lado, trocavam as salas de aula por cargos comissionados na administração pública, por meio de apadrinhamentos políticos, utilizando-se das práticas políticas clientelistas e nepotistas. De outro lado, ocorreu o fortalecimento coletivo dos professores por meio de lutas que buscavam mudanças nas condições de trabalho e melhoria salarial (NADAI, 1991).

Ainda, conforme Nadai (1991), inicialmente a luta pelo reconhecimento do professor como profissional baseou-se no fato de ser portador de um conhecimento especializado. Os licenciados da Faculdade de Filosofia da USP, professores dos ginásios, foram protagonistas destas lutas que tentavam equiparar professores aos demais servidores com formação universitária.

A constituição dos professores como profissionais realizou-se não apenas pela regulação unilateral do Estado, mas pelas reivindicações coletivas do professorado que atuavam nos ginásios. Os embates dos professores com o Estado se intensificaram posteriormente, durante as décadas de 1960, 1970 e 1980. A constituição dos professores secundaristas como profissionais traz esse marcante traço corporativista de origem, que posteriormente se amplia:

A luta pela regulamentação do mercado de trabalho, pela profissionalização, trazendo embutida a ‘*reserva de mercado*’ para o licenciado – traços emergentes na década de cinquenta, mas acelerados a partir da ‘*Campanha pela defesa da escola pública*’, no início dos anos sessenta, contribuíram para indicar depois importantes fatores de transformação naquele meio: o ‘*missionário*’, o ‘*apóstolo*’ tendeu a se transformar em trabalhador e a escola em ‘*res-publica*’, ou seja, em espaço de domínio público, no sentido de sua acentuação como direito de todos, como condição de acesso à cidadania e dever do estado. Assim enquanto poder de decisão, todos (sociedade civil e política) poderiam participar, enquanto a execução era reservada a um corpo de profissionais (NADAI, 1991, p, 394).

Os professores do antigo ginásio participaram da constituição desta concepção profissional. Atualmente, diante das condições objetivas de trabalho verifica-se o aprofundamento da

contradição entre as possibilidades postas no trabalho e na profissão.

Profissão se constitui como dever-ser instituída em complexo histórico-social no âmbito do Estado, embora não se coloque como mera regulação externa e abstrata do trabalho. A prática escolar dos docentes a sua condição como profissional mantém uma relativa autonomia. Diante da implementação do regime de progressão continuada esta contradição se acirrou, fundamentando a constituição de professores desistentes, como foi possível verificar em nossa pesquisa.

PRÁTICA ESCOLAR, TRABALHO E PROFISSÃO DOCENTE

Na Escola a imposição do regime de progressão continuada, que retirou do professor o poder de aprovar ou reprovar, não se converteu em novas práticas pedagógicas. Os professores reafirmaram práticas disciplinares, curriculares e avaliativas. Ou seja, restabeleceram a sua autoridade.

Ainda que a sua implementação aparentemente aproxime as atuais políticas educacionais das propostas e das históricas lutas dos professores pela universalização do ensino público, sua realização depende da existência generalizada de determinadas condições – inexistentes nas escolas – e relacionadas, entre outros aspectos, à jornada de trabalho, ao salário e às condições nas quais o professor exerce o seu trabalho.

Por outro lado, a tradição, apesar de orientadora, não impediu mudanças, ainda que incipientes e parciais. Essas mudanças ocorreram muito mais em função do esforço de professores e de sua direção para manter o mesmo significado social para a educação escolar e para o trabalho que nela realizavam, em meio a implementação do regime de progressão continuada.

A referência dos professores da Escola ainda era o plano de ensino considerado o fator mais importante para o trabalho em detrimento, por exemplo, do projeto político-pedagógico, tratado apenas como uma formalidade administrativa, pois o importante, conforme afirmavam, é o que o professor ensina.

A análise dos Planos de Ensino permitiu identificar como concebem o processo de ensino e aprendizagem, o lugar que o conhecimento ocupa nele e, principalmente, como e, se, efetivam alternativas perante as condições objetivas de trabalho.

Inicialmente a análise dos Planos de Ensino elaborados entre 1985 e 2006 indicaram que manteve-se a exigência de pré-requisito na organização dos conteúdos, assim como sua organização sequencial e seriada (SAMPAIO, 1997).

No ensino tradicional, como salientam Sampaio (1997) e Monteiro (2001), a organização dos conteúdos nas disciplinas orienta-se pela concepção de pré-requisito, no qual, o que é ensinado tem função de preparar o aluno para que compreenda conceitos mais complexos. Desta forma, a prática de ensino do professor seria muito mais determinada pela necessidade de cumprir o planejamento e apresentar os conteúdos relacionados para aquela série, visto que, se não o fizer, haverá dificuldades para o aluno acompanhar a série seguinte. O currículo organizado dentro das concepções que caracterizam o ensino tradicional, sugere, como afirma Sampaio (1997), a **dissociação** entre os processos de ensino e aprendizagem. O processo de ensino seria determinado pela necessidade de o professor transmitir os conteúdos e não pela aprendizagem dos alunos.

Um aspecto relevante observado na Escola foi o aparecimento de muitos conteúdos em revisão a partir de 2005. A maior quantidade de conteúdos em revisão em todas as séries e os depoimentos dos professores indicaram que, lentamente, implementaram-se mudanças sem que houvesse ruptura com a concepção de pré-requisitos. A revisão, como é proposta nesses Planos de Ensino, pressupõe reconhecimento de que o aprendizado não ocorreu. Indicam a busca de alternativas para o enfrentamento do problema dos alunos que mantêm-se na escola, sem aprender. Contra os princípios que orientam o trabalho na Escola – especialmente o de valorização dos conteúdos – dispuseram-se a “voltar atrás” e ensinar os conteúdos básicos novamente.

Ou seja, os professores efetivaram alternativas que evidenciam a **associação** entre ensino e aprendizagem. Ainda que tal alternativa reafirme a importância dos conteúdos para uma educação de qualidade, sugere uma fissura nas práticas exercidas da Escola.

Outro aspecto relevante foi observado nas práticas de avaliação da Escola. A implementação do regime de progressão continuada retirou o poder do professor aprovar ou reprovar alunos, ao mesmo tempo em que se mantiveram ou pioraram suas condições de trabalho. Retiram-se os motivadores

artificiais, como se refere Freitas (2003), aos exames, provas e avaliações dificultando aos professores a manutenção do interesse dos alunos pelo aprendizado escolar.

Por incitativa dos professores instituiu-se a semana de provas, durante as quais os alunos comparecem apenas para as avaliações. Com essa medida, a avaliação manteve-se como instrumento de verificação dos conteúdos aprendidos mas, principalmente, como instrumento de manutenção das relações de poder entre alunos e professores, associada a outras formas de controle, especialmente o registro disciplinar que fundamentam as decisões sobre as punições e transferências. A avaliação teve seu papel reafirmado diante da desestabilização das relações de poder escolar em decorrência da implementação do regime de progressão continuada. Para garantir um “ambiente de aprendizagem” satisfatório, a Escola valoriza a disciplina na relação entre professores e alunos. Recebem total apoio da direção diante da punição da indisciplina. O professor jamais é desautorizado pela Escola.

Apesar disso, mantêm-se nas salas de aula os alunos que, na avaliação dos professores, não aprenderam. Este fato trouxe consequências para a Escola como um todo, inclusive naquilo que os educadores têm como um dos fundamentos mais importantes para a educação de qualidade: o conhecimento. Observou-se que apesar de se manter como fim da Escola a valorização dos conteúdos veiculados nas disciplinas, o fato é que os professores não os estavam atingindo. Os alunos não se apropriavam dos conhecimentos escolares, nem na quantidade nem na profundidade desejados.

Por outro lado, as condições objetivas de trabalho impediam que os professores efetivassem alternativas que consideravam necessárias para superar esse problema. Em seus depoimentos referem-se às jornadas de trabalho estafantes, à falta de autonomia da escola, à intensificação do trabalho em sala de aula e da impossibilidade de reorganizarem as salas com número menor de alunos, ou ainda, de ampliar a duração das aulas.

Como informaram alguns dos professores entrevistados, a sua permanência na escola durante um tempo maior com os alunos seria fundamental para obter melhores resultados quanto à aprendizagem. No entanto, isto era impossível visto trabalharem em pelo menos duas escolas.

Os depoimentos evidenciaram também o processo de intensificação do trabalho resultante da combinação desses fatores: baixos salários,

realização de várias jornadas em diferentes escolas, além da dificuldade de o professor lidar com as diferenças existentes entre os alunos, com salas lotadas, e com um tempo de aula que se resume à cinquenta minutos. As condições diferenciadas dos alunos em sala exige um acompanhamento individualizado. Apesar de alguns professores tentarem realizar um acompanhamento individual de alguns alunos, o ensino se realiza pelo que o professor considera ser a “média” de aprendizado da sala. Esta situação resulta em sentimentos de impotência e desistência dos docentes.

Consideramos que o trabalho docente tem se esvaziado de significado, uma vez que a própria escola se esvazia como local de transmissão de conhecimentos. A contradição está posta dentro dos limites determinados pelo Estado: ao mesmo tempo que estão presentes, em parte, as condições para que o professor aprofunde o significado social da escola – pela oferta de educação de qualidade à população antes excluída – depara-se concretamente com condições que impedem esse processo.

Constituída originalmente para formar a elite, nas últimas décadas ampliou-se o núcleo da cultura da Escola com a compreensão de que esses conhecimentos estivessem disponíveis para todos os alunos, pois passaram a ser considerados fundamentais para sua formação. Formados nesta cultura escolar “restritiva” – que constitui a escola burguesa – e “ampliada”, os professores na Escola não tem conseguido concretizar o fim posto para o seu trabalho. O seu trabalho na escola lhes parece ter perdido o significado. Em consequência nos deparamos com professores “desistentes em exercício”. Ou seja, professores que exercendo suas rotinas diárias “desistiram” de realizar a significação posta para o seu trabalho, desestimulados diante das condições de trabalho.

A potencialidade posta contraditoriamente à escola – moderna e burguesa –, reside no fato de que, por meio dos processos que nela se realizam. É possível colocar as novas gerações em contato com o que de mais elevado o homem produziu – a cultura – justamente por que historicamente, a escola se constituiu em espaço de transmissão de conhecimentos conceituais e abstratos. Esta possibilidade têm sido restringida no âmbito conceitual do pensamento pedagógico (das pedagogias liberais¹³) e dos processos de produção, especialmente no contexto atual de acirramento da mercantilização das relações sociais.

¹³ Sobre isso ver Saviani (1995), Duarte (2000 e 2001).

As informações que obtivemos na pesquisa realizada no primeiro ginásio da capital permitem indicar de que esta contradição é essencial na constituição dos professores desistentes.

Ainda que o conhecimento, aspecto central na constituição do professor, historicamente tenha fundamentado a condição **profissional**, a mediação fundante desse complexo histórico social também é o trabalho.

O sujeito que objetiva alternativas nas práticas escolares, orienta-se, também, pelo “ser profissional”. No entanto, a condição profissional é duplamente negada: na precária condição de “servidor” do Estado, sujeito aos baixos salários, às condições de trabalho, e às políticas educacionais restritivas e na condição de portador de um conhecimento especializado. Como complexo social historicamente constituído o horizonte de possibilidades posto pelo **ser profissional** permanece como dever-ser, valor que também orienta a constituição de alternativas, mas, se mantém como potência, visto não se realizar.

Souza (1999), pesquisando a implementação das políticas educacionais em São Paulo, constatou a crescente precarização e intensificação do trabalho docente. Como afirma, os professores estão “constrangidos e [...] resignados diante da intensificação do seu trabalho, da [tentativa de] expropriação do controle sobre o processo pedagógico e da culpabilização pela ineficiência do sistema educacional” (p. 179).

No caso por nós estudado, nos deparamos com professores em processo de desistência. O professor desistente sintetiza contraditoriamente a condição na qual se forma: pela oposição entre as possibilidades de realização postas ontologicamente no trabalho, e a negação delas nas condições objetivas de trabalho.

CONCLUSÕES

O estudo realizado no ginásio sugere que a alienação do trabalho docente adquire especificidade nas condições atuais: aprofunda-se. As alternativas objetivadas nas práticas escolares que analisamos sugerem que a “legalidade continua a operar com total indiferença com respeito as aspirações” (LUKÁCS, 1981, p.13) dos professores.

A contradição posta relaciona-se ao lugar do professor e do conhecimento. Como afirmam Mellowki e Gauthier (2004), a natureza principal do trabalho do professor é a sua atuação como

intelectual, consciente disso ou não. Nessa condição o professor tem, por meio do seu trabalho, a possibilidade de colocar os alunos em contato com o conhecimento que ele seleciona, baseando-se tanto no conhecimento que tem da realidade na qual se insere, quanto no conhecimento que tem da área científica de origem, que constitui a disciplina que leciona. O professor, nestas condições, pode contribuir para a elevação cultural dos alunos e da sociedade. O professor, como intelectual, pode ser mediador da individualidade em si à individualidade para si (DUARTE, 2001), apesar das relações reificadas nas quais “o valor de troca, sempre mediado, elevado à universalidade”, [adquire uma dimensão de] “domínio sobre o conjunto da vida humana” (LUKÁCS, 1981, p.73). Desconsiderar as implicações mútuas entre estes processos opostos pode significar a valorização do poder das idéias sobre a prática real. Neste processo, o trabalho dos docentes é mediado pelas relações sociais de produção, de modo mais ou menos direto, considerando as relações reificadas. Essas relações ocorrem na esfera da circulação com base em um arcabouço jurídico a ela relacionado, que também articula a esfera educacional, principalmente a educação pública, de acordo com a ideologia da igualdade e dos “direitos do cidadão” em uma sociedade “livre” (ENGUITA, 1993).

Ao mesmo tempo que a sociabilidade se expande no capitalismo, acentuam-se os processos de negação de sua formação plena. A particularidade se constitui na relação com a genericidade, ainda que, historicamente, restrinja-se à possibilidade do homem apreender a genericidade na qual se constitui. A alienação na qual se formam as individualidades está historicamente posta no processo de produção do capital, que, por outro lado, não elimina as possibilidades do trabalho humano.

Por meio da análise das práticas escolares constituídas explicitou-se o esvaziamento que tem se imposto à escola como lugar de transmissão de conhecimento, em contradição com o fato desse tornar-se cada vez mais, força produtiva. No entanto, num momento em que os resultados de pelo menos dez anos de políticas educacionais restritivas são evidentes, o acirramento das contradições podem, contraditoriamente, propiciar o fortalecimento coletivo do significado social mais amplo dado a escola: o de valorização do conhecimento, do professor como intelectual, e da escola como espaço privilegiado de formação das novas gerações, pelo conhecimento. Esta

possibilidade de significação se inscreve na própria natureza do trabalho do professor, na própria natureza do trabalho em geral, que constitui os seres humanos como tal.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Leila. A formação continuada no ciclo básico: memórias. Em: PALMA FILHO, João Cardoso, ALVES, Maria Leila, DURAN, Marília Claret. **Ciclo Básico em São Paulo: Memórias da educação nos anos de 1980**. São Paulo: Xamã. 2003.
- AZANHA, M. P. José. A Política de Educação do Estado de São Paulo. (Uma Notícia). Considerações sobre a Política de Educação do Estado de São Paulo. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 349-361, maio/ago. 2004, p.349-361.
- BRASIL/MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96
- BRASIL/MEC. Plano nacional de Educação. Via www.mec.gov.br 2000
- BRASIL/MEC. Geografia da educação brasileira. Via www.mec.gov.br. 2002
- BRASIL/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Via www.mec.gov.br
- BRASIL/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Matemática. Via www.mec.gov.br
- CAÇÃO, M.I.. Jornada de trabalho docente: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público estadual paulista. Tese de Doutorado. Campinas:SP. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 2001.
- DIAS, José Augusto. **Ensino Médio e Estrutura Sócio-econômica (Estado de São Paulo)**. Brasília, Ministério da Educação – INEP. 1967.
- DUARTE, Newton. (org.) **Sobre o construtivismo. Contribuições a uma análise crítica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados. 2000.
- _____. Vigotski e o “aprender a aprender”. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, São Paulo: Autores Associados. 2001.
- DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. Em: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Nº 115, p.139-154, março/2002.
- ENGUITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação – Confronto de Lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO/SEESP. Resolução SE -11. de 11/02/2005.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO/CEE. Deliberação CEE nº 09/07.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO/SEESP. Escola de Cara Nova. Planejamento 98 – Avaliação e Progressão Continuada. 1998.
- HAIDAR, M. L. M. **O ensino secundário no império brasileiro**. São Paulo. Grijalbo, Editora da USP. 1972.
- LOPEZ, Rui Fontana. Década dos 70 – a reforma sob permanente avaliação na imprensa. Um comentário. In: **Cadernos FUNDAP** – Ano 2 nº 5 – Dez. São Paulo: FUNDAP. 1982.
- LUKÁCS, György. O Trabalho. In: **Per l'ontologia dell'essere sociale**. Trad. de Alberto Scarponi. Roma: Editori Riuniti. Tradução livre para o português de Ivo Tonet. 1981.
- _____. A Reprodução. In: **Per l'ontologia dell'essere sociale**. Trad. de Alberto Scarponi. Roma: Editori Riuniti. Tradução livre para o português de Ivo Tonet. 1981 (a).
- _____. **Ontologia do ser social. Princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas. 1979.
- MELLO, Guiomar Namó de e SILVA, Rose Neubauer da. Política educacional no governo Collor: antecedentes e contradições. In: **Textos para discussão**. São Paulo: IESP, FUNDAP. Julho/1992.
- MELLOWKI, M'hammed e GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, nº 87, p. 537-571, Maio/ago 2004.
- MONTEIRO, A.M.F. da Costa. Professores: Entre saberes e práticas. Em: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, vol. XXII, nº 74, abril/2001.
- NADAI, Elza. **O Ginásio do Estado em São Paulo: uma preocupação republicana (1889-1896)**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Faculdade de Educação, USP, 1987.
- _____. **A educação como apostolado: história e reminiscências (São Paulo 1930-1970)**. Tese de livre-docência em Educação. São Paulo, Faculdade de Educação, USP, 1991.
- NOGUEIRA, José Bonifácio Coutinho. **O ensino Público em São Paulo. Bases de um Programa de ação**. São Paulo: SEESP. 1977 (mimeo).
- NÓVOA, A.. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Em: **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica, nº 4, 109-139, 1991.
- PALMA FILHO, João Cardoso, ALVES, Maria Leila, DURAN, Marília Claret. **Ciclo Básico em São Paulo: Memórias da educação nos anos de 1980**. São Paulo: Xamã. 2003.
- PINTO, José Marcelino de R. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do governo de FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, nº 80, p. 109-136, setembro/2002.
- REDUA, Márcia Marin. **A Organização do ensino em ciclos e as práticas escolares: investigação em uma escola da Rede Municipal de São Paulo**. Dissertação de mestrado. Mestrado em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2003.
- SAMPAIO, Maria da Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. Tese de doutorado. São Paulo, PUC/SP-Programa de História e Filosofia da Educação, 1997.
- SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária. Perspectiva histórica e teoria**. São Paulo. Companhia Editora Nacional. 1969.

SILVA JR., João dos Reis e FERRTTI, Celso João. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã. 2004.

SPÓSITO, Marília Pontes. O povo vai a escola. A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo, Loyola. 1992.

SOUZA, Aparecida Neri de. **As políticas Educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente**. Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP. 1999.

VICENTINI, Paula Perin e LUGLI, Rosario S. Genta. O magistério secundário como profissão: o associativismo docente e a expansão do sistema educacional brasileiro entre os anos de 1940 e 1960. In:

Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992, p.57- 73.

WILLIAMS, R. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra. 2000.

_____. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1979

Recebido: 09/06/2008

Aceito: 13/10/2008

Endereço para correspondência: ivanise@uninove.br