PRÁTICAS ESCOLARES, TRABALHO E PROFISSÃO DOCENTE. AS CONSEQÜÊNCIAS DO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA.

Ivanise Monfredini – UNINOVE ivanise@uninove.br

Introdução

Historicamente a educação escolar se constituiu como complexo social imbricada 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 da 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 constituidos em momentos de 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 num momento de institucionalização de práticas escolares[1]. Isso não significa que as mudanças implementadas pela legislação em vigor

[1] Fazemos esta afirmação com base nos resultados da pesquisa *As políticas educacionais e a constituição da profissão docente na instituição escolar. Um estudo da prática profissional de docentes do ciclo II do ensino fundamental público paulista* realizada em 2005 e 2006 com financiamento FAPESP, processo 04/13455

tenham sido apropriadas pelos sujeitos na escola, visto as práticas escolares se constituirem 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 constituidos que se impõem como referencia a partir das quais o professor realiza alternativas. Dessa forma a tendência é a de reafirmem o significado social da educação escolar, do conhecimento e do trabalho do professor nessa relação.

Nesse texto apresentamos os processos relacionados à constituição do professor desistente. Inicialmente trataremos da constituição histórica da cultura da escola – o primeiro ginásio da cidade de São Paulo[2] – citando uma das práticas escolares observadas que sintetiza a constituição histórica do atual ciclo II a partir do ensino secundário e de sua popularização, privilegiando 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 mediam contraditoriamente relações entre o particular e a genericidade.

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, pois objetivam o fim teleologicamente posto pelos sujeitos nos diferentes momentos.

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

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

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. O exame das relações do núcleo comum da cultura escolar 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 esse núcleo comum. WILLIAMS (1979).

A cultura escolar refere-se aqui àquela comum ao ciclo II que lhe confere particularidade como complexo social no âmbito da educação escolar. 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 secundário[3].

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, maior que o anterior o que permitiu 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 optou por forçar uma acomodação nas novas instalações e estimulou um verdadeiro "estudancídio pedagógico", provocando em dois anos reprovação de quase 80% daqueles mil alunos admitidos em base política. (Plano Escolar 1994, s/p)

[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).

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 que, 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 programas com o objetivo de eliminar as práticas pedagógicas seletivas que resultavam em abandono e repetência.

Pode-se acompanhar o crescimento do ensino secundário no Brasil desde o século XIX, processo relacionado à industrialização e urbanização. É Spósito que chama 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, ao tratar da expansão dos ginásios na capital paulista durante o governo Janio Quadros (1955-58).

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 especialmente à população trabalhadora.

Apesar das resistências e das condições em que ocorreu o acesso, a pressão popular resultou efetivamente na ampliação do ensino secundário. 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 "estudancído" 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 foi fundado o Ginásio. Somente com a LDB 5692/71 é que se integrou definitivamente o antigo ginásio ao ensino primário.

No Estado e São Paulo em 1970 o acesso ao ensino secundário foi 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. 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. 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."

Na esfera educacional a reforma nos anos de 1990 fudamentou-se principalmente nos diagnósticos que apontavam as disfuncionalidades dos sistemas educacionais. Os altos índices de abandono e de reprovação constituiram-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.

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 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.

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). Em 1997 a SEESP implementou o regime de Progressão Continuada[4] e outros programas como as Classes de Aceleração ambos no ensino fundamental, além dos programas de reforço e recuperação continuada. No entanto, ambas experiências ocorrem 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 alunos.

[4] Deliberação CEE Nº 09/97.

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 II. 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. Ou seja, no processo de ampliação do esnino secundário os sujeitos na escola ampliaram a concepção que orienta 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 própia 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 constituido 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 constituida 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 explanar 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: na valorização do conhecimento, do professor e na 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: na valorização do conhecimento, do professor e na 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, deterioram-se as condições de trabalho nas escolas e os vículos de emprego.

No caso da cidade de São Paulo, os depoimentos citados por Spósito evidenciam os 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: "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 trabalhistas[5]. Em Janeiro/2007 haviam 62.936 professores de educação básica II não efetivos, do total de 144.524 (cerca de 43%)[6]. 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. (VICENTINI e LUGLI. 2005, p.59 e 60).

---

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

[6] Fonte: 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

Conforme NÓVOA (1991) a condição profissional esta 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 posta no movimento crescente de realização contraditória de sua condição profissional que 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 incipente 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 carcterizado 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).

Conforme ainda 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 nestas 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. (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 a profissão.

Profissão se constitui como dever-ser instituida 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, mantêm 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 na pesquisa realizada na Escola.

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, a sua realização depende da existência generalizada de determinadas condições 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. Estas ocorreram muito mais em função do esforço de professores e direção para manter o mesmo significado social para a educação escolar e para o trabalho que nela realizam, em meio a implementação do regime de progressão continuada.

A referência dos professores da Escola ainda é o plano de ensino considerado como o fator mais importante para o trabalho, pois o importante, conforme afirmam, 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, de 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 mantém-se a concepção de pré-requisito na organização dos conteúdos, assim como a organização seqüencial e seriada (SAMPAIO, 1997). Mesmo quando conteúdos novos são acrescentados em consonância

com as orientações contidas nos PCN´s, não rompem a lógica interna das disciplinas.

No ensino tradicional, como salienta SAMPAIO (1997), 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 curriculo 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 relação de muitos 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 o básico 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 da Escola.

Outro aspecto relevante foi observado nas práticas de avaliação. 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 as condições de trabalho. Ou seja, 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 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. Ou seja, a avaliação teve seu papel reafirmado diante da desestabilização das relações. Para garantir um determinado "ambiente de aprendizagem", a Escola valoriza a disciplina na relação entre professores e alunos. Recebem total apoio da direção diante da indisciplina. O professor jamais é desautorizado.

Apesar de reafirmarem práticas escolares 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 a valorização da escola, dos conteúdos veiculados nas disciplinas e do professor; o fato é que os professores não os atingem. Os alunos não se apropriam dos conhecimentos veiculados nas disciplinas, nem na quantidade nem na profundidade desejados.

Por outro lado as condições objetivas de trabalho impedem que os professores efetivem alternativas que consideram necessárias para superar esse problema. Nos seus depoimentos referem-se à necessidade de se submeterem a 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 profesores entrevistados, a sua pemanência na escola durante um tempo maior com os alunos seria fundamental para obter melhores resultados quanto à aprendizagem. Referiram-se também ao processo de intensificação do trabalho resultante dos baixos salários, da

realização de várias jornadas em diferentes escolas, além da dificuldade de o professor lidar com todas as diferenças existentes entre os alunos, em salas lotadas, num tempo de aula que se resume à 50 minutos. As condições diferenciadas dos alunos em sala exige um acompanhamento individualizado. Apesar de alguns professores tentarem realizar o acompanhamento individual, o ensino se realiza pelo que considera ser a "média" de aprendizado da sala, por lhe faltar tempo disponível para o ensino individual no período da aula. Esta situação resulta em sentimentos de impotência e desistência.

O trabalho docente tem se esvaziado de significado, já que a própria escola se esvazia como local de transmissão de conhecimentos. A contradição esta 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 excluida – depara-se concretamente com condições que impedem esse processo.

Constituída originalmente para formar a elite, num determinado momento ampliou-se o núcleo da cultura da Escola com a compreensão de que esses conhecimentos estivessem disponíveis para todos os alunos, pois são considerados fundamentais. Formados nesta cultura escolar ao mesmo tempo "restritiva" – que constitui a escola burguesa – e "ampliada", os professores na Escola não tem conseguido concretizar o fim posto ao seu trabalho. O seu trabalho na escola têm perdido o significado. Em consequência nos deparamos com professores "desistentes em exercício". Ou seja, professores que continuamente 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 liberais[7]) e dos processos de produção, especialmente no contexto atual de acirramento da mercantilização das relações sociais.

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 profissonal. 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 constituido 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 ineficência do sistema educacional." (p. 179).

No nosso caso 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 no ginásio sugere que a alienação adquire especificidade nas condições atuais: aprofunda-se. As alternativas objetivadas nas práticas

[7] Sobre isso ver SAVIANI (1995), DUARTE (2000 e 2001))

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 poderia significar a valorização do poder das idéias sobre a prática real, na qual, o trabalho dos docentes é mediado pelas relações sociais de produção, de modo mais ou menos direto, considerando as relações reificadas que 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" numa 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, restringe-se a possibilidade do homem apreender a genericidade na qual se constitui. A alienação na qual se formam individualidades esta historicamente posta no processo de produção do capital, que, por outro lado, não elimina as possibilidades postas no trabalho humano.

Por meio da análise das práticas escolares constituidas explicitou-se o esvaziamento que historicamente impõe-se 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 BIBLIOGRÁFICAS

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. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguêsa. 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 neloberais e pós-modernas da teoria vigostskiana. Campinas, São Paulo: Autores Associados. 2001.

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/CEE. **Deliberação CEE nº 09/07**.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO/SEESP.**Escola de Cara Nova**. Planejamento 98 – Avaliação e Progressão Continuada. 1998.

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.

MELLO, Guiomar Namo de & SILVA, Rose Neubauer da (1992). 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.

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-docencia 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.

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.

SAMPAIO, Maria da Mercês Ferreira. **Um gosto amrgo de escola**: relações entre curriculo, ensino e fracasso escolar. Tese de doutorado. São Paulo, PUC/SP-Programa de História e Folosofia da Educação, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onzeteses 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.

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.