

Arquivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista acadêmica avaliada por pares

Editor inglês: Sherman Dorn
College of Education
University of South Florida

Editor português: Gustavo E. Fischman
Mary Lou Fulton College of Education
Arizona State University

Volume 17

Número 6

15 de março de 2009

ISSN 1068–2341

Progressão Continuada, Trabalho e Profissão Docente

Prof^a Dr^a Ivanise Monfredini
Universidade Nove de Julho

Citação: Monfredini, I. (2009) Progressão Continuada, Trabalho e Profissão Docente. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(6). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/epaa/v17n6>.

Resumo: No Brasil a expansão da escola básica é recente. Ocorre a partir de meados do século XX, intensificando-se nas últimas três décadas. As políticas educacionais “neoliberais”, implementadas nos anos de 1990, tiveram a pretensão de realizar ideais históricos dos professores; dentre eles, o de “escola de qualidade para todos”, por meio do conceito de “escola inclusiva”. Considerando o período de 60 anos de ampliação no atendimento no ensino fundamental, realizamos uma pesquisa sócio-histórica, analisando criticamente as conseqüências da progressão continuada, programa implementado no âmbito da reforma “neoliberal” do Estado brasileiro. Constatamos a formação do *professor desistente em exercício* processo mediado pela cultura da escola e pela implementação do regime de progressão continuada, sem que houvesse mudança nas precárias condições de trabalho. Inicialmente, apresentamos a cultura da Escola pesquisada, o primeiro ginásio fundado na cidade de São Paulo, por meio de uma das práticas escolares observadas – o Plano Escolar -, que sintetiza diferentes temporalidades relacionadas à constituição histórica do atual ciclo II e do professor que atua nesse nível de ensino. O estudo apoiado também em depoimentos de dezesseis professores, explicitou as conseqüências para o trabalho e a profissão docente.

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



O Copyright e retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada em colaboração por *Mary Lou Fulton College of Education da Arizona State University* e pelo College of Education at *University of South Florida*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por ERIC, Directory of Open Access Journals (<http://www.doaj.org>), SCOPUS, e pelo H.G. Wilson & Co.. Contribua com comentários e sugestões a Fischman@asu.edu

Continued Progression, Work and Teaching as a Profession

Abstract: In Brazil, the expansion of basic school is recent. It occurs from mid-twentieth century, and it was intensified in the last three decades. The "neoliberal" educational policies implemented during the years of 1990, had reaffirmed, as their intention, teachers' ideals and efforts, and, among them, "a quality school for all", using the concept of "inclusive school". Considering the sixty years period of expansion of elementary school's attendance, we carried a socio-historical research, analyzing critically the consequences of the continued progression, a program that was implemented during the 'neo-liberal' reform of Brazilian state. We verified the development of the figure of the *desisting teacher in actuation*, a process mediated by the school culture and by the adoption of the continued progression system without any changes in the precarious working conditions. We begin by presenting the culture of the research site, the first gymnasium founded in the São Paulo city, using the School Plan, which synthesizes different temporalities related to the formation of the current "Second Cycle" and of the teachers that act at this level of education. The analysis, also supported by interviews with sixteen teachers, has showed the consequences and teaching profession.

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

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 da escola incorporar a formação social considerada mais elevada. Dentre estas, encontram-se as propostas disseminadas no âmbito das pedagogias liberais que sintetizaram, na esfera 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 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.

Desde o final da década passada estamos num momento de institucionalização de práticas escolares. Isso não significa que as mudanças implementadas pela legislação nesse período 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 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 freqüenta a escola e pelos significados historicamente constituídos. Tais significados podem se impor como referências a partir das quais o professor realiza alternativas. A tendência é a

de que os professores, por meio do seu trabalho, reafirmem o significado social da educação escolar e do conhecimento referenciados pela cultura da escola em que atuam e pela sua formação profissional, em detrimento dos significados contidos no programa de progressão continuada..

Pretendemos mostrar como as políticas neoliberais implementadas sob a lógica da contenção dos gastos sociais podem induzir ao empobrecimento da escola como espaço formativo das novas gerações, apesar da “resistência” dos professores.

Nesse texto apresentamos os processos relacionados à constituição do *professor desistente em exercício*. Inicialmente, trataremos da constituição histórica da cultura escolar citando uma das práticas escolares observadas que sintetiza a constituição histórica do atual ciclo II a partir do ensino secundário em São Paulo¹ e de sua popularização, privilegiando aspectos relacionados ao trabalho docente.

Optamos pela apresentação a partir de um relato contido no Plano Escolar², 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. A metodologia da pesquisa permitiu que se estabelecessem estas relações uma vez que as práticas sociais, entre elas as escolares, têm como base ontológica o trabalho. Durante a pesquisa analisou-se farta documentação obtida na escola, observações de situações coletivas envolvendo os professores (reuniões de planejamento e sala dos professores), além de entrevistas com os dois coordenadores da escola e dezesseis professores do ciclo II. Nos seus depoimentos os professores foram convidados a falar sobre a progressão continuada, a Escola pesquisada, sua formação e trajetória profissional, além do seu trabalho, especialmente sobre a relação com os alunos, o planejamento, o conhecimento, o processo de ensino, de aprendizado e a avaliação. Os professores realizam por meio do seu trabalho a particularidade – relacionada às suas necessidades, às de escolarização e às condições da escola em que atuam – e a sua posição de seres humanos histórico-sociais (genericidade).

Genericidade é a categoria que expressa o processo ontológico pelo qual o homem torna-se cada vez mais social, ainda que mantenha sua base natural biológica, conforme Lukács (1981). Por outro lado, como genericidade, o homem (e as práticas que objetiva) se realiza contraditoriamente, tendo em vista que na nossa sociedade “o mercado mundial” é a base econômica da condição humana. Dessa forma, ao mesmo tempo em que o ser se torna cada vez mais social, no capitalismo, restringem-se as possibilidades de sua formação plena. Dito de outra forma, ainda com base em Lukács (1981), a particularidade se constitui na relação com a genericidade, ainda que, historicamente, a possibilidade do homem apreender plenamente a genericidade na qual se constitui tenha se limitado. Em decorrência, o imediato tende a adquirir caráter determinante. Porém, mesmo que a alienação na qual se formam as

¹ A escola estudada faz parte da rede estadual paulista. Oferece educação nos níveis fundamental (5ª até 8ª séries) e médio. A Deliberação CEE N° 09/97 instituiu no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o regime de progressão continuada, no ensino fundamental, com duração de oito anos. Foi organizado em dois ciclos: de 1ª à 4ª série (ciclo I) e de 5ª à 8ª série (ciclo II). Como sabemos, as séries finais do atual ensino fundamental (ciclo II) passaram a fazer parte da formação inicial com a implementação em 1971 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71. Até então, estas séries compunham o ensino secundário.

² O Plano escolar é um dos instrumentos de gestão das escolas. Elaborado anualmente, contém os objetivos, planos e metas da unidade considerando os recursos materiais e humanos existentes e necessários.

individualidades permaneça historicamente presente no processo de produção do capital, não se eliminam as possibilidades postas no trabalho humano. As práticas sociais, entre elas as escolares, sintetizam essa contradição entre possibilidade e negação.

Outro aspecto necessário a explicitar nesse texto é que compreendemos a cultura da escola, as práticas e o trabalho dos professores no seu movimento de *mudança histórica*, como tratado por Vilar (1988).

As práticas escolares realizadas na particularidade da instituição escolar revelam as diferentes temporalidades que as constituem, como demonstraram Silva Jr. e Ferretti (2004), além das finalidades dos docentes, 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, cujo domínio não se constitui em privilégio, conforme é considerada por Williams (2000). No caso, os sujeitos estão inseridos no complexo histórico-social, a escola. A análise da cultura da escola e das tradições que se constituem nas práticas escolares nos trazem, como indica Williams (2000), a conexão do presente com o passado.

Inicialmente, a identificação de um núcleo comum da cultura escolar 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.

A cultura escolar 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 – como denomina Williams (1979) –, 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. A cultura escolar refere-se aqui àquela comum ao ciclo II.

A Cultura na Escola Pesquisada.

Ainda que o processo de ampliação no atendimento do ensino secundário tenha se intensificado por volta das décadas de 1940 e 1950, só recentemente, no Brasil, se constituiu como educação básica e popular.

O suposto que nos orienta é o de que a significação social que o professor de 5^a a 8^a séries atribui ao conhecimento e ao seu trabalho é orientada 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, dos 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. Conforme Lukács “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” (1979, p.31). Dessa forma, as práticas escolares evidenciam os significados sociais atribuídos à educação e ao trabalho do professor nesse complexo social, a escola.

Como práticas sociais que realizam alternativas exigem, conforme Lukács (1981a), a compreensão o mais precisa possível da realidade 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”. 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.

Conforme se lê no Plano Escolar escrito em 1994, a Escola administrada pelo governo do estado recebeu um novo prédio da Prefeitura de São Paulo, em 1961. Era mais amplo do que o local em que 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 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)

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 freqüentado 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 prolongou até as décadas de 1970 e 1980, quando praticamente toda a população em idade escolar teve acesso às séries finais do atual ensino fundamental, como se pode ler, por exemplo, em Silva (1969), Nagle (1976) e Haidar (1972). 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.

Pode-se 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 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”, como afirma 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 onde já

funcionavam os grupos escolares durante os períodos matutino e vespertino. As condições desses ginásios eram precárias. Criavam-se “novas escolas secundárias sem instrumentos legais”, em espaços improvisados, galpões ou em grupos escolares que à noite abrigavam os alunos, muitas vezes, como relata Spósito citando Sólton Borges dos Reis, “sem instalações, sem verbas e até sem professores” (1992, p.239). Os ginásios noturnos atendiam a 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 constituía nos seus poucos beneficiários, por considerarem que ela obedecia a interesses meramente políticos. Segundo Spósito (1992), 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 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 concebida ao ginásio até então. Com o “estudancídio”, 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, conforme Nadai (1987).

Em 1971, a LDB 5692 integrou o antigo ginásio ao ensino primário. No Estado de São Paulo, em 1970, o acesso ao ensino secundário estava garantido a praticamente todos os alunos matriculados na 4ª série primária, imprimindo a esse nível de ensino a concepção de uma escola básica, pública e gratuita de oito anos. Mas a ampliação do acesso continuava suscitando críticas inclusive de professores, conforme afirma Azanha (2004), em texto publicado na época pelo Governo do Estado de São Paulo: “essa medida que, inicialmente, suscitou muitas polêmicas, continua ainda totalmente incompreendida por pequena parcela do público e mesmo do próprio magistério” (p.356).

O comentário de Azanha, escrito em 1970, nos remete a dois aspectos fundamentais que permeiam as políticas educacionais implementadas mais tarde, nos anos 90: a manutenção de práticas seletivas e excludentes no interior das escolas e a responsabilização da escola e do professor pelo sucesso ou fracasso na implementação das reformas. Ou seja, chama atenção para as continuidades e rupturas nos processos de reforma.

Se na década de 1950 se concebia que a escola pública deveria ser acessível a todos que tivessem “aptidões para frequentá-la”, 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. As reformas implementadas na década de 1990 fundamentaram-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 e cultural das crianças. 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 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. Mello e Silva (1992) afirmam que o CB reduziu os índices de evasão e retenção nas séries iniciais que, no entanto, passou a incidir sobre as 5ª e 6ª séries. 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 (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo) desenvolveu o regime de Progressão Continuada e outros programas, como as Classes de Aceleração, ambos no ensino fundamental, além dos programas de reforço e recuperação continuada.

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, foram conquistas obtidas durante a implantação do ciclo básico e das escolas-padrão e que se mantiveram, como se pode ler nos decretos e resoluções estaduais que regulamentaram esses programas³. No entanto, essas políticas e programas 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 diante da necessidade do ajuste fiscal que caracteriza a atual reforma do Estado, já demonstrada por Pinto (2002), resultou, direta ou indiretamente, na deterioração das condições das escolas.

A implementação do CB e da progressão continuada teve 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 aprendizado dos alunos.

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. A implementação fundamentou-se na busca de maior produtividade dos processos escolares e não nos processos pedagógicos, como sugeria Azanha em 1970.

Em 1994 na Escola, conforme o relato contido no Plano escolar citado inicialmente, se considerou que o papel do professor é ensinar a todos e não apenas àquela parcela de

³Além do já citado Decreto nº 21.833, as Resoluções nº 13 de 17/01/84, nº 17 de 28/01/88 e o Decreto 34.035/91

alunos que demonstra aptidão. Ou seja, sugere um processo de mudança por parte dos sujeitos quanto à concepção que orienta o seu trabalho relacionada ao processo de ampliação do ensino secundário.

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 cumpriu 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.

Se considerarmos as condições precárias em que funcionavam os demais ginásios criados a partir da década de 1950, a Escola pesquisada encontrava-se em condição diferenciada. O primeiro Ginásio da Capital havia constituído uma tradição escolar reconhecida pela comunidade, conforme consta no Plano Escolar. Este reconhecimento foi colocado em xeque com a expansão do atendimento.

Naquele momento de disseminação do ensino secundário, operou-se 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 à 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 cabe garantir a todos os alunos o aprendizado de conhecimentos considerados relevantes para sua formação.

A tradição do antigo Ginásio pode ser resumida em dois aspectos: a seleção e formação da futura elite dirigente do estado e do país, e o ensino de alto padrão como pressuposto desta formação.

O ensino de alto padrão tinha como base a valorização do conhecimento, a valorização do professor e 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 também de dois elementos centrais: a concepção de que a função principal da escola é a formação do cidadão e o ensino de qualidade como pressuposto dessa formação.

O ensino de qualidade tem como base a valorização do conhecimento, a valorização do professor e 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 Williams (1979).

A contraditória condição profissional dos professores de ciclo II.

Paralelamente ao processo de ampliação do ensino secundário, modificou-se também o professorado que nele atuava. Ao mesmo tempo em que aumentou 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 extras.

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” (1977, p.5).

Persistiu na rede a contratação de temporários por horas-aula, sem garantias trabalhistas. Em Janeiro de 2007 havia 62.936 professores de educação básica II não-efetivos, do total de 144.524 (ou seja, cerca de 43% da população de professores). 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. Vicentini e Lugli (2005), que estudaram a constituição das primeiras associações de professores, afirmam:

[...] 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 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* (p.59 e 60, grifos nossos).

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 Nóvoa (1991), podemos afirmar que no caso da profissão docente tais conhecimentos e valores passaram, historicamente, a serem regulados pelo Estado. No entanto, a pesquisa no primeiro ginásio da capital permite afirmar que a regulação da profissão pelo Estado aprofunda a contradição entre o ideal profissional – em que o professor é reconhecido a partir de um corpo de valores e conhecimentos – e as condições objetivas de trabalho nas escolas e os vínculos de emprego e carreira.

Dito de outra forma, a condição *profissional* dos docentes teve como base os valores, os ideais que impulsionaram as lutas corporativas do professorado, especialmente dos ginásios, pelo reconhecimento de sua condição de especialistas, com formação universitária. Formaram-se, historicamente, valores que ainda orientam o trabalho dos professores, ainda que tais valores tenham sido historicamente negados no âmbito da legislação que regula a relação entre o professor como servidor e o empregador – o governo do estado de São Paulo.

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 ao restrito mercado de trabalho. Os professores praticamente atuavam em sociedades cultural e socialmente isoladas. 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 motivos de queixas constantes dos professores, divulgadas amplamente pela imprensa.

Para enfrentar essa situação os professores recorreram a duas táticas, como afirma Nadai (1991). 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, os professores se fortaleceram coletivamente por meio de lutas que buscavam mudanças nas condições de trabalho e melhoria salarial.

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 os 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 atuava nos ginásios. Os embates se intensificaram durante as décadas de 1960, 1970 e 1980. A constituição dos professores secundaristas como profissionais apresenta esse marcante traço corporativista de origem, que posteriormente se amplia. Conforme Nadai (1991):

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-pública’, 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 (p. 394, grifos nossos).

Profissão docente se constitui em complexo histórico-social no âmbito do Estado, diante do embate entre os diferentes governos e o professorado pela valorização da sua condição de especialistas – aqueles que dominam um determinado corpo de conhecimentos e valores –, contra a precarização e desvalorização.

Vale ressaltar, com Landini (2007), que a luta pela condição profissional não significa necessariamente a emancipação, mas a busca de direitos trabalhistas, de um conjunto de condições tipicamente capitalistas e de certo grau de autonomia, tendo em vista a qualificação. Se o fato de limitar as discussões ao processo de profissionalização pode levar a uma compreensão parcial e alienada dos processos contraditórios postos socialmente, desconsiderá-la, no caso dos professores do antigo ginásio, corresponderia a negar as implicações mútuas entre processos opostos e contraditórios na formação do que aqui denominamos de *professor desistente*, referindo-nos ao professor que continua no magistério, mas que opera uma mudança no significado do seu trabalho. Ao longo da realização da pesquisa nos deparamos com professores que efetivamente desistiram do magistério. Os motivos que justificaram o abandono assemelham-se aos descritos pelos professores que continuam lecionando. Por isso os consideramos professores *desistentes em exercício*. O que

observamos é uma desmotivação generalizada decorrente da implementação de Programas e Políticas atrelados à reforma de Estado, desde os anos de 1990. Os professores sentem-se solapados na sua autonomia em primeiro lugar porque estas políticas e programas foram implementados à revelia dos docentes, sem a participação do professorado. Em segundo lugar porque implicaram em mudanças no seu trabalho e na organização da sua vida⁴.

Especificamente em relação à progressão Continuada, os professores sentem-se desmotivados em consequência da intensificação do trabalho em sala de aula, e por não conseguirem ensinar o que consideram que seria o necessário tanto para que o aluno possa dar continuidade aos seus estudos como para compreenderem minimamente o mundo no qual estão inseridos.

Com a progressão continuada os professores passam a ter em sala de aula alunos que antes da implementação do ciclo seriam reprovados, continuando na mesma série, revendo os mesmos conteúdos. Na situação atual os professores têm que atender em sala de aula alunos em condições muito diferenciadas de aprendizado. Devido ao grande número de alunos, os professores não conseguem sozinhos, atenderem às diferentes necessidades de aprendizagem. Alguns optam por uma prática desgastante: realizam um atendimento individualizado junto aos alunos, durante o ano. Atendem durante o curto período de sua aula (50 minutos) a cada aluno⁵. Outra prática, mais comum e tradicional, é seguir um ritmo de explicação de novos conteúdos de acordo com a avaliação dos professores quanto a aprendizagem da “classe” em geral. Nesse caso estarão desconsiderando, segundo os professores, os alunos “mais lentos” (eles serão aprovados automaticamente), assim como os mais “rápidos” que aprenderão menos do que poderiam. Qualquer que seja a prática estabelecida, nos seus depoimentos os professores reafirmam que há uma diminuição no ritmo de apresentação de novos conteúdos: “cada vez se ensina menos” (depoimento de um dos professores que abandonou o magistério).

Para os professores na Escola pesquisada os principais problemas que impedem o enfrentamento do problema são a impossibilidade de organização de salas com menor número de alunos e as jornadas de trabalho duplicadas ou triplicadas em decorrência dos baixos salários. Como foi possível constatar pelos depoimentos a permanência na escola durante um tempo maior com os alunos e a organização de classes menores, seriam fundamentais para obter melhores resultados quanto à aprendizagem. No entanto, como afirmam, isto é impossível visto trabalharem em duas escolas, ao mesmo tempo em que a SEESP não autoriza a organização de classes com menos alunos.

Os professores estão sujeitos à intensificação do trabalho em sala de aula, além de jornadas estafantes. Pelo menos 14 dos professores entrevistados tinham jornadas duplas (alguns tripla – manhã, tarde e noite -), como forma de aumentar o salário.

Constituída originalmente por uma cultura tradicional que tinha como finalidade a formação da elite, num determinado momento da história da Escola, ampliou-se o núcleo de sua cultura, com a compreensão de que esses conhecimentos estivessem disponíveis, democraticamente, para todos os alunos. Formados nesta cultura escolar tradicional “ampliada” os professores que hoje lecionam na Escola não tem conseguido concretizar o fim posto ao seu trabalho.

⁴ Entre essas políticas e programas destaque-se a Progressão Continuada e a reorganização da Rede. Este último implicou em fechamento de escolas e remanejamento de professores.

⁵ Um dos professores entrevistados que optou por esse caminho, desenvolveu doença psíquica. Ressalte-se também que este professor tinha jornada dupla de trabalho.

Os processos opostos e contraditórios que medeiam a formação dos professores relacionam-se à totalidade social na qual se inserem. O trabalho dos docentes é mediado pelas relações sociais de produção, de modo mais ou menos direto. Tais relações constituem contraditoriamente os professores. Como demonstrou Enguita (1993), a esfera educacional articula relações reificadas que ocorrem no âmbito da circulação, com base em um arcabouço jurídico fundamentado na ideologia da igualdade e dos “direitos do cidadão” numa sociedade “livre”.

A pesquisa permitiu compreender que a profissão media contraditoriamente o trabalho do professor na Escola pesquisada, ao se valorizar o conhecimento e o professor como autoridade de conhecimento.

Na escola pesquisada até meados da década de 1950, esta valorização encontrava lugar de realização tendo em vista o objetivo explicitamente assumido de formação das elites dirigentes e o número reduzido de alunos atendidos. Os catedráticos professores do ginásio participaram das lutas pela profissionalização do magistério trazendo a valorização do conhecimento e do professor como autoridade dele, como significado fundamental para a profissão docente. No entanto, como nos mostra Cação (2001) em estudo sobre a constituição da jornada de trabalho dos professores no Estado de São Paulo, a carreira docente sempre se realizou, apesar das lutas dos professores, pela concreta desvalorização deles. Dessa forma o professor da Escola pesquisada formou-se contraditoriamente entre a possibilidade presente na tradição da escola, e a sua negação presente nas condições objetivas relacionadas, entre outros aspectos, à jornada de trabalho e aos baixos salários. Com a imposição do regime de progressão continuada verificou-se o aprofundamento dessa contradição e a conseqüente constituição de professores *desistentes em exercício*.

O que verificamos é que na Escola, a imposição da progressão continuada, que retirou do professor o poder de aprovar ou reprovar, não se converteu em novas práticas pedagógicas. Embora, no curto espaço desse texto não seja possível apresentar todas as práticas observadas, é importante ressaltar que os professores reafirmaram práticas disciplinares, curriculares e avaliativas. Citamos, para exemplificar, a criação da semana de provas como forma de retomar o compromisso dos alunos com a avaliação e, por meio da qual, os professores e a direção procuraram restabelecer a sua autoridade.

Apesar de tentarem reafirmar o valor do conhecimento e do seu trabalho, o fato de permanecerem nas salas de aula os alunos que, na avaliação dos professores, não aprenderam, resultou em conseqüências 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 atingem tais fins. O que se observou é que a tradição orienta alternativas que 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.

Por outro lado as condições objetivas de trabalho impedem que os professores efetivem outras alternativas que consideram necessárias para superar os problemas. Além das alternativas citadas acima, sugerem também ampliar a duração das aulas. Diante da impossibilidade de realizarem alternativas, crescem os sentimentos de impotência e desistência.

Em síntese, a realização da pesquisa permitiu explicitar alguns processos relacionados à formação do professor pelo trabalho. Especialmente, que o trabalho docente tem se esvaziado de significado, já 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 –, o mesmo depara-se concretamente com condições que impedem esse processo.

Formados nesta cultura escolar, inicialmente “restritiva” – que constitui a escola burguesa – e posteriormente “ampliada”, os professores na Escola não têm conseguido concretizar a significação social relacionada ao seu trabalho. 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: ensinar. O trabalho do professor desistente não é orientado pelo conhecimento a ensinar.

Nessa condição encontram-se também aqueles professores que constituíram como alternativa recuperar a “motivação” do aluno para a escola e o aprendizado. Para estes, o foco não é o que será ensinado, mas em que medida, ao longo do ano, o aluno passa de desinteressado a interessado. Os professores dedicam-se principalmente a buscar e aplicar metodologias diferenciadas que possam “trazer os alunos de volta”, principalmente para a leitura. Outros encontram-se como o professor J. demonstra no seu depoimento:

Para nós, professores, a escola esta perdendo o sentido também. [...] Eu bolo tantas coisas legais, aí você vem. Não funciona nada, os alunos não entendem nem porque você está fazendo aquilo e de repente você se perde... tudo, então toda aquela visão que você tem de fazer uma coisa legal para os alunos, vai se perdendo. [...] Então o seu conteúdo vai caindo... Você deixa de dar algumas áreas que são importantes.

Porque você tem que fazer a opção: “Qual é mais importante, o que ele vai usar?” (J. Professor de matemática).

Conclusões:

Na medida em que a educação escolar tornou-se política pública assumida pelos Estados nacionais e grande parte da população teve acesso a ela, evidenciou-se a contradição básica presente nos processos formativos por ela propiciados. Basicamente, os currículos e a organização escolares atendem à demanda do capital, como já evidenciaram Enguita (1993 e 1989) e Frigotto (2001). Ao mesmo tempo, a potencialidade da educação escolar 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, como se pode observar por meio das análises realizadas por Petitat (1994), Saviani (1994) e Gramsci (1995). No entanto, esta potencialidade tem sido restringida no âmbito conceitual do pensamento pedagógico (das pedagogias liberais, como tem tratado Duarte, 2000, 2001 e 2003), 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 indicam que esta contradição é essencial na constituição dos professores *desistentes em exercício*. A contradição se refere à possibilidade dos professores colocarem os alunos em contato com os conteúdos selecionados e considerados fundamentais para que possam compreender o mundo no qual se inserem, mas condições objetivas impedem que isto se realize.

O professor 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 principalmente (como evidenciou a pesquisa), na condição de portador de um conhecimento especializado. Os valores profissionais que também orientam a constituição de alternativas se mantêm como potência, visto não se

realizarem. O professor *desistente em exercício* sintetiza contraditoriamente a condição na qual se forma: pela oposição entre as possibilidades de realização e sua negação.

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.

A pesquisa permitiu identificar alguns mecanismos por meio dos quais vão se esvaziando os valores e ideais que nas décadas de 1950 e 1960 impulsionaram muitas lutas do professorado paulista, principalmente pelo fato de os professores se constituírem em um grupo especializado, com formação superior. Estão relacionados, no caso da escola pesquisada, à imposição de uma política educacional aparentemente inclusiva – a progressão continuada – sem que houvesse mudanças nas condições de trabalho dos professores, e pela impossibilidade de realizarem alternativas que consideram necessárias. Em síntese, relacionam-se a desvalorização dos professores e da própria escola.

Por meio da análise das práticas escolares, explicitou-se o esvaziamento que historicamente impõe-se à escola como lugar de transmissão de conhecimento, num momento em que se dissemina a idéia de que vivemos na chamada “sociedade do conhecimento”. No entanto, os resultados de pelo menos dez anos de políticas educacionais restritivas são evidentes. O acirramento desse conflito pode, contraditoriamente, propiciar o fortalecimento coletivo do significado social mais amplo dado à 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. (2004). 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, maio/ago., 349-361.
- Cação, M.I.. (2001). *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.
- Dias, José Augusto. (1967). *Ensino Médio e Estrutura Sócio-econômica (Estado de São Paulo)*. Brasília, Ministério da Educação – INEP.
- Duarte, Newton. (org.) (2000). *Sobre o construtivismo. Contribuições a uma análise crítica*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- _____. (2001). *Vigotski e o “aprender a aprender”. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- _____. (2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- _____. (2004). A renúncia pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton (org.). *Crítica ao*

- fetichismo da individualidade*. Campinas/SP: Autores Associados.
- Enguita, M. F. (1993). *Trabalho, escola e ideologia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (1989). *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freitas, Luiz Carlos de. (2003). *Ciclos, Seriação e Avaliação – Confronto de Lógicas*. São Paulo: Moderna.
- Frigotto, G. (2001). *A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. – 6ª ed. São Paulo: Cortez.
- Governo do Estado de São Paulo/SEESP. (2005). Resolução SE -11. de 11/02/2005.
- Governo do Estado de São Paulo/CEE. (1997). Deliberação CEE nº 09/97.
- Governo do Estado de São Paulo/SEESP.(1998). Escola de Cara Nova. Planejamento 98 – Avaliação e Progressão Continuada. 1998.
- Gramsci, Antonio. (1995). *Os Intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Haidar, M. L. M. (1972). O ensino secundário no império brasileiro. São Paulo. Grijalbo, Editora da USP.
- Landini, Sonia e Monfredini, Ivanise. (2007). *Imaterialidade do trabalho docente: resgatando antigas discussões em novos contextos*. São Paulo. (mimeo).
- Lopez, Rui Fontana. (1982). Década dos 70 – a reforma sob permanente avaliação na imprensa. Um comentário. In: *Cadernos FUNDAP – Ano 2 nº 5 – Dez*. São Paulo: FUNDAP.
- Lukács, György. (1981). O Trabalho. In: *Per l'ontologia dell'essere sociale*. Trad. de Alberto Scarponi. Roma: Editori Riuniti. Tradução livre para o português de Ivo Tonet.
- _____. (1981a). A Reprodução. In: *Per l'ontologia dell'essere sociale*. Trad. de Alberto Scarponi. Roma: Editori Riuniti. Tradução livre para o português de Ivo Tonet.
- _____. (1979). *Ontologia do ser social. Princípios ontológicos fundamentais de Marx*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas.
- Mello, Guiomar Namó de & Silva, Rose Neubauer da. (1992). Política educacional no governo Collor: antecedentes e contradições. In: *Textos para discussão*. São Paulo: IESP, FUNDAP. Julho.
- Mellowki, M'hammed e Gauthier, Clermont. (2004). O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25, nº 87, Maio/ago, 537-571.
- Nadai, Elza. (1987). *O Ginásio do Estado em São Paulo: uma preocupação republicana (1889-1896)*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Faculdade de Educação, USP.
- _____. (1991). *A educação como apostolado: história e reminiscências (São Paulo 1930-1970)*. Tese de livre docência em Educação. São Paulo, Faculdade de Educação, USP.
- Nagle, Jorge. (1976). *Educação e Sociedade na primeira república*. São Paulo, EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar. 1ª reimpressão.
- Nogueira, José Bonifácio Coutinho. (1977). *O ensino Público em São Paulo. Bases de um Programa de ação*. São Paulo: SEESP. (mimeo).
- Nóvoa, A.. (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Em: *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, nº 4, 109-139.
- Petitot, André. (1994). *Produção da escola. Produção da sociedade. Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pinto, José Marcelino de R. (2002). Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do governo de FHC (1995-2002). In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, nº 80,

- setembro,109-136.
- Saviani, Demerval. (1995). *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas, SP: Autores Associados.
- _____. (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Ferretti, Celso; Zibas, Dagmar M. L.; Madeira, Felícia R, e Franco, Maria Laura P. B. (org.). *Tecnologias, Trabalho e Educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Silva, Geraldo Bastos. (1969). *A educação secundária. Perspectiva histórica e teoria*. São Paulo. Companhia Editora Nacional.
- Spósito, Marília Pontes. (1992). *O povo vai à escola. A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo, Loyola.
- Vicentini, Paula Perin e Lugli, Rosario S. Genta. (1992). 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, Salvador: UNEB, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1, jan./jun., 57- 73*.
- Vilar, Pierre. (1988). História Marxista, história em construção. In: Le Goff, Jaques e Nora, Pierre (direção) *História: novos problemas*. Rio de Janeiro. F. Alves.
- Williams, R. (2000). *Cultura*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (1979). *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro. Zahar Editores.

Sobre a autora: Ivanise Monfredini é Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho/SP/Brasil. Doutora em Educação: história e filosofia, pela PUC/SP, tem desenvolvido pesquisa sobre temas relacionados às políticas públicas em educação, especialmente procurando explicitar as conseqüências da implementação das políticas neoliberais para o trabalho do professor. O texto tem por base pesquisa financiada pela FAPESP.

Archivos Analíticos de Políticas Educativas <http://epaa.asu.edu>

Editor

Gustavo E. Fischman Arizona State University

Hugo Aboites

UAM-Xochimilco, México

Claudio Almonacid Avila

UMCE, Chile

Alejandra Birgin

FLACSO-UBA, Argentina

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca. España

Roberto Leher

UFRJ, Brasil

Pia Lindquist Wong

CSUS, USA

Alma Maldonado

University of Arizona, USA

Imanol Ordorika

IIE-UNAM, México

Miguel A. Pereyra

Universidad de Granada, España

Romualdo Portella de Oliveira

Universidade de São Paulo, Brasil

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

José Gimeno Sacristán

Universidad de Valencia, España

Susan Street

CIESAS Occidente, México

Daniel Suárez

LPP-UBA, Argentina

Jurjo Torres Santomé

Universidad de la Coruña, España

Armando Alcántara Santuario

CESU, México

Dalila Andrade de Oliveira

UFMG, Brasil

Sigfredo Chiroque

IPP, Perú

Gaudêncio Frigotto

UERJ, Brasil

Nilma Lino Gomes

UFMG, Brasil

María Loreto Egaña

PIIE, Chile

José Felipe Martínez Fernández

UCLA, USA

Vanilda Paiva

UERJ, Brasil

Mónica Pini

UNSAM, Argentina

Paula Razquin

UNESCO, Francia

Diana Rhoten

SSRC, USA

Daniel Schugurensky

UT-OISE Canadá

Nelly P. Stromquist

U-Maryland, USA

Antonio Teodoro

Universidade Lusófona, Lisboa

Lílian do Valle

UERJ, Brasil

EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES <http://epaa.asu.edu>

Editor: Sherman Dorn, University of South Florida

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to the Editor, Sherman Dorn, epaa-editor@shermandorn.com.

Editorial Board

Noga Admon	Jessica Allen
Cheryl Aman	Michael W. Apple
David C. Berliner	Damian Betebenner
Robert Bickel	Robert Bifulco
Anne Black	Henry Braun
Nick Burbules	Marisa Cannata
Casey Cobb	Arnold Danzig
Linda Darling-Hammond	Chad d'Entremont
John Diamond	Amy Garrett Dikkers
Tara Donohue	Gunapala Edirisooriya
Camille Farrington	Gustavo Fischman
Chris Frey	Richard Garlikov
Misty Ginicola	Gene V Glass
Harvey Goldstein	Jake Gross
Hee Kyung Hong	Aimee Howley
Craig B. Howley	William Hunter
Jaekyung Lee	Benjamin Levin
Jennifer Lloyd	Sarah Lubienski
Les McLean	Roslyn Arlin Mickelson
Heinrich Mintrop	Shereeza Mohammed
Michele Moses	Sharon L. Nichols
Sean Reardon	A.G. Rud
Ben Superfine	Cally Waite
John Weathers	Kevin Welner
Ed Wiley	Terrence G. Wiley
Kyo Yamashiro	Stuart Yeh

EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES <http://epaa.asu.edu>

New Scholar Board

English Language Articles

2007–2009

Wendy Chi

Jenny DeMonte

Timothy Ford

Melissa L. Freeman

Nils Kauffman

Kenzo Sung

Larisa Warhol

Corinna Crane

Craig Esposito

Samara Foster

Kimberly Howard

Felicia Sanders

Tina Trujillo