

O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA DIANTE DA CULTURA DE UMA ESCOLA “TRADICIONAL”

MONFREDINI, Ivanise. – Programa de Pós Graduação – Mestrado em Educação – Uninove

GT: Estado e Política Educacional / n.05

Agência Financiadora: FAPESP

INTRODUÇÃO:

Neste texto tratamos de alguns aspectos da prática escolar suscitados com a implementação do regime de progressão continuada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), os quais se delineiam na cultura escolar de uma centenária instituição da capital paulista¹.

Inicialmente apontaremos algumas práticas escolares observadas na escola pesquisada as quais se contrapõem às intencionalidades postas nas políticas educacionais em vigor, especialmente aquelas que visam implementar a escola inclusiva.

Em seguida trataremos dessas práticas escolares tradicionais mostrando, com base no referencial teórico que orienta a pesquisa, que se referenciam historicamente num passado selecionado e trazido ao presente pelos sujeitos que atuam e aturam na escola. Esta tradição indica a existência de práticas inclusivas, cujo fundamento é garantir o aprendizado aos alunos, ao contrário do que pode inicialmente aparentar, se consideradas apenas à luz da legislação atual.

Os aspectos da cultura escolar que tratamos neste texto indicam a manutenção de um núcleo tradicional, presente desde a fundação da escola, e ao mesmo tempo sua mudança, referenciada principalmente pela ampliação no atendimento à população.

A complexidade horizontal da vida social pode e deve ser reconhecida na descrição do visível. Cabe ao pesquisador

¹ Trata-se da Escola Estadual São Paulo que passaremos a denominar EESP. Este texto tem como base relatório parcial de pesquisa em andamento financiada pela FAPESP, elaborado com base nos documentos obtidos na escola, na Associação dos Antigos Alunos do Ginásio do Estado (AAAGE) e no Arquivo do Estado de São Paulo: Livro de Registro de Inspeção (1945 até 1962); Planos Escolares; Relação dos projetos desenvolvidos na EESP em 2005; Planos de Ensino das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, referentes às 5ª até 8ª séries desde 1986; Censo Escolar dos anos: 2005 e 2004; Acompanhamento de Desempenho –1997; Levantamento de Dados da Educação Avaliação e Movimentação escolar dos anos: 1993, 1994 e 1995; Jornal Expressão, publicação da APM da EESP, n° 1 e 2; Relação de ex-alunos da EESP (1894 até 1970), elaborada pela AAAGE; Jornal O Centenário, órgão oficial da AAAGE; depoimentos da Direção e de professores e registros das observações realizadas em horário de trabalho coletivo e na sala dos professores.

reconstituir, a partir de um olhar teoricamente informado, a diversidade das relações sociais, identificando e descrevendo o que vê. Esse é o momento descritivo do método.[...] O segundo momento é analítico-regressivo. Por meio dele mergulhamos na complexidade vertical da vida social, a da coexistência de relações sociais que tem datas desiguais.[...] Cada relação social tem sua idade e sua data, cada elemento da cultura material e espiritual também tem sua data. O que no primeiro momento parecia simultâneo e contemporâneo é descoberto agora como remanescente de época específica. De modo que o vivido se faz de fato a combinação prática de coisas, relações e concepções que de fato não são contemporâneas. (MARTINS. 2000, p.120)

Esta citação de José de Souza Martins, retirado de sua obra *A sociabilidade do homem simples*, nos auxilia a indicar o caminho que seguimos. Explicita a complexidade das práticas sociais que se desvela à medida que o pesquisador supera a mera descrição de como ocorrem no nível imediato da vida cotidiana. Esta tarefa supõe, como afirma MARTINS (2000) datar, compreender historicamente a própria constituição das práticas sociais, de “cada elemento da cultura material e espiritual”.

A investigação da prática escolar nas instituições escolares nos remete ao mesmo tempo para a cultura escolar disseminada, comum a todos os sujeitos escolarizados e também para a cultura de *determinada* instituição escolar. Viñao Frago (1998) sugere que para compreender a constituição da cultura da escola é importante considerar as relações entre as propostas de reforma, as “teorias”, como o autor denomina, as quais visam informar as práticas na instituição, além da relação com a legislação e a história de vida e profissional dos docentes.

Nosso objetivo é o de compreender a constituição de algumas práticas escolares que se concretizam na escola, considerando não apenas as possíveis conseqüências das políticas educacionais em vigor implementadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), especialmente do regime de progressão continuada e dos programas a ele relacionados; mas principalmente a sua historicidade relacionada à própria história da instituição escolar na qual ocorrem.

Diante disso um duplo desafio se coloca: compreender a história da instituição escolar analisada e a história dos sujeitos docentes, especialmente a sua trajetória profissional, que mediados, também produzem e são produzidos pela cultura escolar. Neste texto trataremos especialmente do primeiro aspecto que é o de compreender a história da

escola pesquisada. Porém o faremos de maneira interessada. Ou seja, o nosso objetivo não é fazer um trabalho de pesquisa histórica *strictu senso*, mas seguir o fio condutor que as práticas escolares atuais nos trazem a fim de compreender historicamente sua constituição. O objeto investigado é um objeto em mudança. Se por um lado sabemos que as políticas educacionais não se impõem imediatamente como práticas sociais uma vez que há uma cultura escolar que também referencia os professores e que pode ser orientada por outros valores; ao mesmo tempo, as políticas educacionais podem se realizar se seus pressupostos coincidirem com a cultura escolar em vigor. Esta análise situa-se no âmbito desta relação. Pretendemos identificar relações de oposição, negação e/ou aceitação entre o que se apresenta como novo nas políticas educacionais e a cultura escolar da escola pesquisada.

OS CONFLITOS ENTRE AS PRÁTICAS ESCOLARES E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO

Compreendemos cultura escolar não como produção separada da vida cotidiana, ao contrário, ao nos propormos a focalizar a investigação das práticas docentes, estamos imbuídos de uma concepção de cultura como produção comum à experiência de todos os sujeitos (WILLIAMS.2000) inseridos nesse complexo social, a escola, cujo domínio não se constitui em privilégio.

O fundamento ontológico dessas práticas sociais no trabalho nos permite captar o movimento contraditório de sua constituição histórica na escola, pois objetivam o fim teleologicamente posto pelos docentes nos diferentes momentos históricos. As práticas escolares realizadas na particularidade da instituição escolar revelam as finalidades que os docentes se colocam orientadas pelas alternativas que constituem na situação concreta em que atuam.

Tomando apenas como referencia as intencionalidades contidas nas políticas educacionais da SEESP, pode-se supor uma mudança na cultura escolar – da cultura da seletividade e exclusão para a cultura do aprendizado e da inclusão do aluno *na escola*. No entanto, há que se considerar que as atuais políticas educacionais se desenham com base nas lutas históricas dos educadores pela democratização do ensino público, dando a estas lutas novo significado relacionado às necessidades postas pela atual fase de produção e reprodução da vida no modo de produção capitalista, de forma que, ao contrário do que

anunciam, pode-se identificar nelas tendências ao empobrecimento da escola na sua função historicamente constituída, como veremos adiante.

Uma vez iniciada a pesquisa empírica percebemos a complexidade e a heterogeneidade das práticas escolares. Logo se tornou evidente a impossibilidade de nomear determinadas práticas de seletivas ou de inclusivas. Com este texto pretendemos evidenciar que as práticas escolares tradicionais realizadas na escola orientam-se por um horizonte de possibilidades muito mais amplo do que aquele posto pelas atuais políticas inclusivas.

A nossa preocupação é com o ensino e todas as ações convergem para garantir que ele se realize com qualidade, pois sem os conhecimentos que a escola pode ensinar, os alunos não podem ser cidadãos.

Este depoimento do coordenador pedagógico sintetiza o princípio orientador das práticas escolares na particularidade da EESP, constituindo-se no núcleo de sua cultura escolar tradicional: garantir a apropriação dos conhecimentos pelos alunos.

A escolha desta instituição deu-se em função da sua importância histórica na educação paulista. Trata-se do primeiro Ginásio da Cidade de São Paulo, instalado em 1894. Uma instituição centenária que se tornou referência no ensino secundário² uma vez que durante várias décadas passaram pelas suas salas de aula futuros líderes políticos, empresários, intelectuais e cientistas. Atualmente a escola atende a uma população diversificada, constituída principalmente de moradores da zona leste da cidade. Localizada no Bairro do Brás, na cidade de São Paulo, atende em média 2700 alunos, em 72 classes de ensino fundamental (de 5ª a 8ª série) e médio.

Durante algum tempo, na EESP, relutou-se em aceitar o regime de progressão continuada. Somente em 2003 os gestores divulgaram a comunidade escolar, por meio do Jornal O Centenário³, a formação de salas que denominaram de progressão continuada, formadas por alunos de 5ª a 8ª séries com dificuldades semelhantes, considerando, como se

² Ao nos referirmos ao ensino Secundário nos remetemos a um ramo do ensino médio que até a reforma 5692/71 correspondia ao antigo ginásio (atuais 5ª e 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.

³ Jornal O Centenário ano 9 – nº 42 janeiro – fevereiro. 2003

lê na matéria, que “a polêmica Progressão Continuada veio, pelo que se observa, para ficar”.

No Brasil a discussão sobre os ciclos básicos e a progressão continuada ocorreu com base no problema da redução da repetência e do abandono da escola. Ou seja, a “democratização” do ensino foi geralmente discutida pelo viés dos processos internos que a escola instituía de retenção dos alunos e da seletividade. O foco foi a promoção e não a relação entre idade e capacidade de aprendizado dos alunos.

Vale ressaltar que a referência nas práticas de ensino dos professores ainda é o plano de ensino e não formas mais flexíveis e até individualizadas de organização do currículo e do tempo. Os professores por meio dos planos de ensino se remetem aos conteúdos previstos para determinada série e não às necessidades de cada aluno. A manutenção da lógica da seriação na organização curricular e dos tempos na escola também não favorece a “quebra” da concepção de que para aprender algo o aluno precisa de determinados “pré-requisitos”⁴. Este não é um problema do professor que não sabe trabalhar na progressão continuada é uma característica da organização racional da escola que ainda não foi desestruturada pela SEESP.

Desta forma a avaliação na progressão continuada, outro aspecto fundamental no regime implementado pela SEESP⁵, tende a se tornar mera formalidade, pois 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 II⁶.

Outro problema é que o Estado por meio da SEESP não investiu o necessário, nem financeiramente nem em recursos humanos para que as políticas educacionais inclusivas, especialmente o regime de progressão continuada, se realizassem como políticas pedagógicas, isto é, centradas nas diferenças individuais dos alunos o que exigiria o desenvolvimento de trabalho pedagógico também diferenciado. Ao contrário, a SEE vem reduzindo a participação no orçamento do Estado⁷.

Esses fatores combinados indicam que nas escolas a implementação da progressão continuada tende a se realizar muito mais pelo enfoque da formação dos professores, como

⁴ Ver SAMPAIO (1997) e BERTAGNA (2003)..

⁵ Deliberação CEE 11/96.

⁶ Ver sobre isso REDUA (2003)

⁷ DURAN (2003)

se pode observar pela grande oferta de programas de formação docente, desenvolvidos pela SEESP, como se o sucesso ou o fracasso dependessem quase que exclusivamente da vontade dos professores, independente das condições objetivas de trabalho.

A pesquisa empírica na EESP permitiu identificar a apropriação que os sujeitos, principalmente gestores e professores fizeram do regime de progressão continuada, mediados pela cultura escolar na qual estão inseridos.

Na EESP apesar da significativa redução dos índices de abandono e reprovação, resultantes da implementação do regime de progressão continuada. Nota-se que este ainda se mantém acima da média do Estado de São Paulo. O Levantamento do resultado Final do Ano letivo – Ensino Fundamental do ano de 2003, traz tabela que permite comparar os resultados da escola com o Estado de São Paulo e o Brasil, em 2002. Considerando apenas a taxa de reprovação a situação da EESP era a seguinte: 12,1% de reprovados no ensino fundamental (ciclo II) enquanto a taxa no Estado de São Paulo era de 5,4% e no Brasil, 11,7%.

Nota-se na EESP uma determinada concepção de escola, da sua função e da relação que deve existir entre professores e alunos as quais permitem identificar a continuidade ao longo do tempo de uma tradição que distinguiria, na visão dos sujeitos, a EESP de outras escolas:

O tempo foi passando e vi que tudo é muito diferente do que até então eu conhecia. As aulas são mais proveitosas e os alunos mais interessados. Nesta escola, “cabular”, nem pensar! Que bom! [...] (Vale a pena mudar! Texto produzido por Monique B. Oliveira, Mônica Tieni Bardelli e Nelson Secco Filho. Publicado no Jornal O Centenário. Ano 6 – Nº 26. Mar/Abr – 2000).

Para garantir este “ambiente de aprendizagem”, a EESP mantém a disciplina na relação entre professores e alunos. O depoimento de vários professores indica que recebem total apoio da direção diante da indisciplina dos alunos, referindo-se ao posicionamento firme da Diretora e Coordenadores. O professor jamais é desautorizado e tem um lugar de autoridade como “portador e transmissor do conhecimento”, motivo pelo qual considera-se desnecessária a permanência de alunos que não se interessem por aprender. A escola mantém como punição aos alunos mais indisciplinados, a transferência.

Há uma ação consciente no sentido de implementar práticas que garantiriam a manutenção da tradição da EESP, principalmente no que se refere à valorização da escola

como espaço de conhecimento. Esta cultura que parece ter se consolidado ao longo dos cinquenta primeiros anos de existência da escola e mantém-se “viva” nas reminiscências de um “passado glorioso” que a escola revive, por exemplo, na tradição mantida de comemoração dos aniversários de sua fundação nos meses de setembro e, mais recentemente, pela atuação da AAAGE (Associação dos Antigos Alunos do Ginásio do Estado) da qual participam a atual Diretora e ex-professores que foram também ex-alunos.

Observa-se também que a escola desenvolve ações com o objetivo de formar o “aluno EESP”, entre elas podemos citar o Projeto Baila Comigo, voltado para os alunos das 5ª séries, com o objetivo de “diminuir a indisciplina entre os alunos recém chegados [...] e aumentar o nível de concentração sociabilizado na dança.”

Os alunos da 5ª série representam um “problema” para a EESP considerando que vêm de outras escolas com outros hábitos. A direção tentou manter o ensino de 1ª a 4ª série para formar desde o início “o aluno da EESP” mas não teve sucesso. Com a reestruturação da rede física realizada pela SEESP, a escola deixou de atender nas séries iniciais do ensino fundamental.

O que se nota é que os sujeitos na escola buscaram novas formas de organizar o trabalho para adaptarem-se às determinações da SEESP sem, no entanto, abandonarem as práticas tradicionais e o horizonte de possibilidades nelas posto que se orienta em torno de dois núcleos fundamentais: a valorização do conhecimento e o lugar de autoridade do professor como intelectual.

Este é o ponto central em que as práticas na EESP parecem realizar-se apesar das políticas educacionais em vigor que restringem o horizonte de possibilidades posto à escola num cenário em que o aumento substancial da produtividade do trabalho associado à utilização de novas tecnologias impôs ao trabalhador, crescente empobrecimento e o desemprego estrutural.

Nesse momento histórico a escola tem papel fundamental na formação de comportamentos necessários à convivência e sobrevivência harmoniosa num mundo sem emprego. A formação no processo de socialização realizado pela escola adquire relevância pois os processos educativos são estratégicos para a recomposição do poder de controle do capital sobre o trabalho, retransferido para o corpo social como um todo a medida da expansão e concentração do capital (MÉSZÁROS.1993).

As atuais políticas educacionais e em especial o regime de progressão continuada realizam esta mudança no campo da intencionalidade da Lei, ao explicitar a formação das competências. Se à escola do início do século se colocava a função de “formar intelectual e moralmente”, atualmente cabe formar contraditoriamente o “cidadão competente”. Ou seja, formar a futura geração de modo que aprenda a criar oportunidades de renda e trabalho no mundo sem emprego – empreendedorismo e empregabilidade – e aprenda a conviver em harmonia.

A ênfase na formação das competências é essencial para esta mudança na qual ocorre a reconstrução daquilo que até então constituía a cidadania. A noção de competência associa-se à valorização do “saber ser” cuja ampla utilização é indicativa da inversão ideológica que se opera por meio das reformas do Estado e em especial da educação, quanto ao fundamento da formação humana ao inverter-se a relação ontológica e indissociável entre o ser e o conhecimento: “ser e portanto saber” para “saber ser”.

Como prática social a política educacional da SEESP para o ensino fundamental, condensa o horizonte de possibilidades posto para a formação humana no capitalismo atual.

A literatura produzida ao longo da última década do século XX tratou exaustivamente desta questão mostrando como, por meio da reforma, articularam-se os discursos em torno da necessidade de mudanças na esfera educacional para garantir a *competitividade e o desenvolvimento*.

Produziu-se no Brasil a implementação das mudanças que orientadas principalmente pela Unesco⁸ sugerem a “formação da moderna cidadania e a competitividade internacional dos países” (CEPAL/OREALC.1992, p.125). A formação humana é orientada pelo trabalho abstrato necessário a reprodução e ampliação do capital na fase atual e deveria garantir as “condições essenciais todas para o exercício da cidadania e para render no mundo do trabalho.” (CEPAL/OREALC.1992, p.119, grifos nossos)

O trabalho fetichizado, tornado mito é o fundamento dessas orientações que se disseminaram simultaneamente ao empobrecimento da maioria da população. O jovem constitui a parcela da população mais exposta aos riscos desta situação especialmente pela ausência da perspectiva do emprego que ao longo do processo de industrialização e

⁸ UNESCO. (1990); CEPAL/OREALC. (1992)

urbanização brasileiros, foi o horizonte de possibilidades posto aos jovens migrantes que chegavam aos grandes centros urbanos, principalmente durante as décadas de 1960 e 1980.

As intencionalidades postas nas políticas educacionais sugerem orientações contraditórias quanto ao conhecimento veiculado por meio dos currículos na escola, ao mesmo tempo em que ao ensinar os conteúdos das disciplinas específicas os professores deveriam garantir a apropriação, pelos alunos, de conhecimentos científicos, artísticos e culturais, considerados socialmente relevantes para o exercício da cidadania, considerando, nesta prática educativa a diversidade no cotidiano da sala de aula como forma de garantir a educação inclusiva; a SEESP indica que as habilidades e competências básicas para este nível de ensino são a leitura e escrita, que deve compor toda a organização curricular⁹.

Ao mesmo tempo em que estas habilidades básicas orientam toda a organização curricular, a SEESP afirma que

[..] é importante valorizar e garantir um novo paradigma curricular que possibilite relações interdisciplinares, transversais, isto é, que conceba o conhecimento como parte de uma rede de significações envolvendo tanto as relações construídas entre as diversas áreas quanto as produzidas no interior de cada uma. (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO/SEESP, s/d, p.25)

Para o professor de 5^a a 8^a série estes elementos combinados poderiam indicar mudanças significativas no que se refere a relação com o campo de conhecimento disciplinar do qual se constitui o currículo escolar, bem como na relação entre os professores de diferentes disciplinas escolares, ao mesmo tempo em que o currículo deve ser organizado com o objetivo de que o aluno desenvolva prioritariamente as habilidades de leitura e escrita. Contraditoriamente tal diretriz parece reduzir a potencialidade contida nos conhecimentos científicos das disciplinas específicas, fundamentais para o exercício da cidadania.

O compromisso com a aquisição da leitura e escrita poderia, na prática cotidiana da escola, deslocar o foco da apropriação por parte dos alunos dos conhecimentos e conteúdos específicos das disciplinas, consensuais para uma determinada sociedade – embora não bastem por si mesmos para que o aluno complete o processo de socialização escolar –, transformando estes conhecimentos em instrumentos diversificados para a aquisição da

⁹ Conforme GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO/SEESP s/d, p.24.

leitura e escrita. Ainda que se reconheça a importância do domínio da leitura e da escrita, o conhecimento considerado socialmente relevante pode reduzir-se à função de apoio para o seu aprendizado.

Esta tendência à desvalorização dos conteúdos disciplinares pode ser reforçada se os sujeitos na escola se orientarem por conhecimentos fundamentados nas abordagens pós-modernas que chegam às escolas, seja por meio das bibliografias especializadas ou nas políticas efetivadas pela SEESP. Esta abordagem sugere o relativismo científico, o “fim das certezas”, o que poderia acentuar a tendência de tornar os conhecimentos produzidos historicamente – tanto aqueles produzidos no âmbito das ciências como aqueles produzidos no cotidiano e que compõem as tradições e as crenças – iguais e passíveis do mesmo tratamento e valorização. Além disso, diante do fim das certezas, colocar-se-ia para os professores a necessidade de desenvolver certezas situadas localmente na própria comunidade. A relação entre estes processos, no âmbito da gestão da escola e da produção de conhecimentos orientados pela concepção do “fim das certezas”, poderiam colocar em xeque a função da escola historicamente constituída.

No entanto, na EESP mantém-se a valorização dos conhecimentos que compõem os currículos, nas práticas escolares. Consideradas apenas à luz das políticas inclusivas implementadas pela SEESP tais práticas podem ser consideradas seletivas e excludentes, no entanto analisadas à luz da tradição da EESP o que se observa é que tais práticas escolares ampliam a função pública (como bem comum) a ela designada, justamente por manter como núcleo central da cultura escolar a valorização do conhecimento e do professor, contrapondo-se à tendência que caracteriza as atuais políticas educacionais.

A seguir indicaremos brevemente como se constituiu esta cultura escolar ao longo do tempo. Com isso esperamos explicitar os motivos pelos quais as práticas aparentemente seletivas e excludentes da escola, realizam-se de acordo com um horizonte de possibilidades mais amplo do que aquele sugerido no âmbito das políticas educacionais que visam a inclusão do aluno na escola.

TRADIÇÃO E MUDANÇA NA CULTURA DA E.E. SÃO PAULO.

O compromisso republicano aparentemente renovador de construção do novo homem paulista designado missão do Ginásio da Capital realizou-se desde sua fundação, na

vertente conservadora, em meio aos debates que se estabeleceram principalmente entre os anos de 1892 e 1894, quando começou a funcionar o “Gymnásio do Estado de São Paulo” (NADAI. 1987).

Elza Nadai nos remete a dois atores principais do debate que se estabeleceu em torno dos ideais republicanos e da fundação do ginásio: Paulo Egídio e Bueno de Andrade que evidenciavam as diferentes posições das frações da burguesia paulista em relação ao projeto educacional para o Estado de São Paulo. Paulo Egídio assumia uma posição liberal e popular, referenciada nos interesses dos nascentes grupos urbanos enquanto Bueno de Andrade defendia posições mais conservadoras relacionadas aos velhos grupos representantes da aristocracia rural. Bueno de Andrade enfatizava no debate a função do ensino secundário como preparatório da elite dirigente para os estudos superiores¹⁰, tarefa que exigia o melhor ensino.

A escola “pública” republicana não rompeu totalmente com as práticas escolares elitistas que marcaram a educação no período monárquico, continuou atendendo a poucos num cenário em que o Estado foi “apropriado” pela nova fração da burguesia republicana, que manteve as relações patrimonialistas que a oligarquia já mantinha.

Durante meio século a EESP (antigo Colégio São Paulo) 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, principalmente daqueles que se destacassem com base nos seus próprios atributos, propiciando condições para que continuassem os estudos no nível superior. Formar a futura elite dirigente justificava a exigência pelo alto padrão de ensino. Desta forma a escola cumpriria sua função pública oferecendo democraticamente aos poucos alunos aprovados nos rígidos exames de admissão, 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. Pode-se ler no Livro de Inspeção (1945-1962), num registro feito por um inspetor em 01/10/1959:

[...] Em vista do alto padrão de ensino e educação mantido por este tradicional Colégio estadual desde os tempos memoráveis em que era o único Ginásio do Estado de São Paulo, a inspeção federal [...].

¹⁰ Na época São Paulo contava com a Faculdade de Direito e preparava a fundação da Escola Politécnica (Nadai, 1987; p.42)

De um modo geral a taxa de matrícula de jovens no ensino secundário manteve-se baixa no Estado de São Paulo, quando se inicia a expansão tanto das matrículas do ensino fundamental (primário) como do secundário (médio)¹¹ nos anos de 1960.

Em 1961 a EESP recebe novo prédio, “por iniciativa própria, mobilização da classe de professores, apoio de deputados e prestígio” (Plano Escolar. 1994, s/p). O novo prédio (que é o atual) contava com amplas dependências, laboratório, teatro, quadra de esportes e permitia a ampliação do atendimento. Porém a mudança implicou na aceitação dos alunos que lá estudavam e que eram da rede municipal. Esta mudança marca o início do declínio do ginásio como referencia no ensino secundário. Segundo o relato contido no Plano Escolar (1994, s/p):

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.

Na visão de quem escreve o Plano Escolar em 1994, a função do Colégio em 1961 era o ensino, verdadeira missão dos educadores. A este analista que escreve em 1994, escapa que a reprovação, ao contrário de negar, reafirmava a função pública do colégio que era a de selecionar e formar a futura elite dirigente. Para além de um mero equívoco esta análise nos revela dois pontos importantes. Em primeiro lugar nos permite identificar a concepção atual dos sujeitos quanto à função da Escola. Em segundo lugar sugere que ao longo do tempo manteve-se o compromisso da Escola com o ensino, que, no entanto passou por uma resignificação nesse mesmo tempo. Esta mudança indica uma ruptura da EESP com o antigo Colégio São Paulo e ao mesmo tempo a continuidade de seus propósitos.

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 a mudança na significação de ensino sugere que ao professor caberia garantir a todos os alunos o aprendizado de conhecimentos considerados relevantes para sua formação.

Como foi bem observado pelo autor do Plano Escolar, o ano de 1961 pode ser considerado como o fim de um período na história da EESP no qual a seleção rígida de

¹¹ Ver sobre isso SPÓSITO (1992)

futuros dirigentes se realizou sem grandes conflitos e contradições. Quando docentes, dirigentes e professores foram colocados diante do aumento dos alunos atendidos, optaram pelo que tradicionalmente vinham fazendo, tornando mais ainda rígidas as exigências. Naquele momento histórico em que a população pressionava pela ampliação de vagas no ensino secundário, esta prática pode ter causado fissuras na função posta para o Colégio até então. Esta situação antecipava o processo de ampliação nas escolas públicas, do atendimento à população, que se realizou ao longo das décadas seguintes. Posteriormente a LDB 5692/71 integra o antigo ginásio à escolaridade primária.

O que se observa é que no processo de constituição de suas práticas os sujeitos na EESP mantiveram ao longo do tempo como horizonte de possibilidades, a valorização do conhecimento transmitido pela escola por meio dos conteúdos das disciplinas e num determinado tempo de sua história, ampliaram a função pública da escola identificando-se com as lutas da população pela democratização do ensino de forma que para estes docentes o trabalho intelectual se realiza sob a perspectiva de garantir a apropriação dos conhecimentos à população¹². Este núcleo de valorização do conhecimento que caracteriza a cultura escolar ao longo do tempo se realiza “à revelia” das tendências presentes nas atuais políticas educacionais inclusivas, que sugerem, como vimos, o esvaziamento da escola como lugar de conhecimento.

A tradição do antigo Colégio São Paulo pode ser resumida nos seguintes aspectos:

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

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

¹² Vale ressaltar que nesse período, até os dias atuais houve uma mudança na composição do professorado, há 30 anos atrás constituída principalmente pela a classe média e atualmente pelas classes populares.

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

Ressalta-se também que as práticas escolares na EESP explicitam a ampliação da função pública da escola – de formadora da elite dirigente para a de formadora do homem comum, o povo, que constrói sua *sobrevivência diária* a despeito da elite dirigente – concomitante à incorporação do antigo ensino secundário ao primário. Relacionado a esse processo ocorreu a seleção dos aspectos que hoje formam o núcleo da tradição da EESP.

Vale ressaltar que não estamos desconsiderando com esta afirmação o conflito básico entre capital/trabalho e a impossibilidade da realização plena do bem comum no capitalismo. Mas consideramos fundamental “buscar entender o processo histórico de organização das escolas em nosso país, analisando como foi impregnado pela ideologia burguesa da dicotomia entre o público e o privado.” (LOMBARDI. 2005,p.95).

Não se trata, de verificar o quanto as políticas educacionais se realizam como bem público ou não uma vez que público e privado, no capitalismo não se realizam de forma dicotômica, nem no passado e nem no presente. Se no passado a escola pública cumpria uma função diretamente relacionada às necessidades da elite dirigente, realizando, portanto, interesses privados, na atualidade, da mesma forma interesses públicos e privados se amalgamam nas práticas que a escola é “estimulada” a implementar por meio da legislação em vigor. Um exemplo disso são as parcerias e a gestão escolar participativa que deve ser compartilhada com a comunidade e ONG’s num momento da história em que a sociedade civil é tratada como esfera fundamental para a adaptação dos cidadãos, destituídos da possibilidade de exercer a “cidadania liberal” já que se tornam clientes do Estado. Esta relação entre o Estado e a sociedade civil é mediada “por processos políticos gerenciais assentados na ciência profissionalizada e no mercado” (SILVA Jr. 2002:9).

É necessário explicitar que a escola pesquisada, a qual nos referimos é a escola moderna, produto histórico do estado moderno, cujas práticas são mediadas 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”. Dito de outra forma, o que se observa é que no âmbito das intencionalidades postas na legislação atual a escola moderna (“liberal e burguesa”) sofre constrangimentos, como se pode observar diante da constatação de que uma tradicional escola republicana, que institui as relações sociais no âmbito do estado brasileiro, mantém, com base na sua cultura, horizontes ampliados se comparado com o que esta posto na atual legislação.

O exame das práticas escolares na EESP mostrou que 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).

A tradição da EEESP nos traz uma conexão do presente com o passado. No seu núcleo comum, pode aparentemente nos levar a identificar a relação desta cultura com as políticas públicas postas ao antigo Colégio São Paulo e a atual EESP nos fazendo enxergar de imediato aquilo que se mantém, que se repete, que é o compromisso em oferecer um ensino de alto padrão (ou de qualidade, atualmente). Mas o exame das relações deste núcleo comum com a totalidade social-histórica mostra que ao longo do tempo, se modifica o núcleo comum em função da exclusão e escolha dos significados que o compõem, como se refere WILLIANS (1979).

Seu núcleo se realiza em torno da função que a escola assume: oferecer ensino de alto padrão valorizando a escola como espaço de conhecimento. Há uma ação conscientemente assumida pelos sujeitos na EESP reviver e manter esta tradição. Como afirma a Diretora no depoimento ao aluno:

Estamos tentando, agora, fazer voltar “o brilho” de antigamente. Conto com professores e alunos para isso. Esta é, de fato, uma escola muito especial. (depoimento da Diretora da Escola a um aluno, In: O Centenário, nº 27, maio/junho – 2000).

Rememorar uma tradição de glória pode ser uma forma de estímulo a docentes desistentes¹³, desestimulados diante das condições de trabalho difíceis e até violentas. Na

¹³ Por professores desistentes nos referimos àqueles que continuando suas rotinas diárias “desistiram” de buscar significação para elas. O trabalho estranhado é condição permanente diante da qual não postulam alternativas.

tradição das práticas escolares do passado podem encontrar um horizonte para o seu trabalho, referenciando-se a algo já conhecido e praticado. Nos parece que as alternativas realizadas pelos sujeitos na escola se constituem mediadas pela cultura escolar, não diante dos postulados da legislação e programas em vigor, mas do desafio de formar as futuras gerações num mundo onde o emprego é restrito a poucos, restando para maioria o trabalho incerto e precário além de longos períodos de “ócio”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERTAGNA, Regiane Helena. *Progressão continuada: limites e possibilidades*. Tese de Doutorado: Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de educação, 2003.
- CEPAL/OREALC. *Educacion y conocimiento: eje de la transformacion productiva com equidad*. Santiago de Chile:CEPAL..1992.
- DURAN, Marília Claret Geraes. A organização do ciclo básico e a concepção de alfabetização: memórias. Em: PALMA FILHO, João Cardoso, ALVES, Maria Leila, DURAN, Marília Claret. *Ciclo Básico em São Paulo: Memórias da educação nos anos de 1980*. São Paulo: Xamã. 2003.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO/SEESP (s/d). Plano estadual de educação. Via www.educacao.sp.gov.br
- LOMBARDI, José Claudinei. O público e o privado como categorias de análise da educação? Uma reflexão desde o marxismo. Em: LOMBARDI, José Claudinei, JACOMELI, Mara Regina M., SILVA, Tânia Mara T. (orgs.). *O Público e o privado na história da educação brasileira. Concepções e práticas educativas*. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr, Unisal. 2005.
- 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.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel. 2005
- MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples. Cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Hucitec. 2000.

- MÉSZÁROS, István. *Filosofia, ideologia e ciência social. Ensaio de negação e afirmação*. São Paulo: Ensaio. 1993.
- NADAI, Elza. O Ginásio do Estado em São Paulo: uma preocupação republicana (1889-1896). Dissertação de Mestrado. São Paulo, Faculdade de Educação, USP, 1987.
- REDUA, Márcia Marin. A Organização do ensino em ciclos e as práticas escolares: investigação em uma escola da Rede Municipal de São Paulo. Dissertação de mestrado. Mestrado em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2003.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. Tese de Doutorado. PUC/São Paulo, 1997.
- SILVA JR., João dos Reis. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã. 2002.
- SPÓSITO, Marília P. *O povo vai a escola. A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Loyola. 2ª edição. 1992.
- UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien. 1990.
- UNESCO. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990. Documento de referencia para la Conferencia Mundial sobre La Educacion para todos. Jomtien. 1990.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In. FERNANDES, Celso Almuiña et. All. *Cultura y civilizaciones*. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea. Valladolid: Secretariado de Publicaciones y Intercambio Científico, Universidad de Valladolid, p. 167-18. 1998.
- WILLIAMS, R. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1979.
- _____ *Cultura*. São Paulo: Paz e Terra. 2000.