

# **A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA NO ESTADO DE SÃO PAULO: ENTRE O COMPROMISSO INDIVIDUAL E A RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL.**

**Sandra Faria Fernandes**

PUC – São Paulo

ff.sandra@uol.com.br

**Resumo:** O texto traz uma reflexão sobre o que vem ocorrendo na educação pública brasileira, no tocante aos processos de apropriação que os sujeitos e as instituições escolares desenvolvem no âmbito da gestão e da docência na implantação da Nova Proposta Curricular para o ensino fundamental e médio em São Paulo, com base estudo realizado em escolas pertencentes à Diretoria de Ensino de Santos. Questionários, entrevistas e grupo focal, com professores e gestores, foram realizados, a fim de perceber os principais desafios enfrentados. As considerações feitas não apresentam caráter conclusivo, tendo em vista que o processo de implantação da nova proposta ainda está em curso.

**Palavras-chave:** políticas públicas, proposta pedagógica e trabalho docente.

Este texto é parte integrante de pesquisa maior que procura investigar os principais desafios enfrentados por professores em seu trabalho docente no momento de implementação da nova Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo. Neste contexto, além das Políticas Públicas, foram abordadas as questões de Currículo, Avaliação e Expectativas de Aprendizagem na rede pública estadual.

Historicamente, a expectativa da sociedade brasileira, em relação ao papel da escola, aponta no sentido que ela, de fato, contribua para o desenvolvimento dos valores essenciais ao convívio humano, e, ao mesmo tempo, proporcione oportunidades que permitam a inclusão de todas as crianças e jovens no mundo da cultura, da ciência, da arte e do trabalho. Tal expectativa está sinalizada na Constituição Brasileira e explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente.

Nesse espírito, o vínculo entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais é condição para o alcance das finalidades da educação nacional: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

As críticas ao Estado, no período de transição política, após o regime militar, particularmente entre 1980 e 1990, ressaltavam, dentre outras, a centralização do poder e dos recursos na esfera federal (MARTINS, 2001). Para Gadoti (2003), a ideia de uma educação antiautoritária passa a gestar a ideia de autonomia dos alunos e da escola, muitas vezes confundida com autogoverno e autogestão.

As práticas escolares de direção e implementação de novas políticas educacionais apresentavam-se sob uma nova proposta, a da gestão; ansiava-se por uma descentralização das políticas públicas, por uma política de gestão e pela tão sonhada autonomia da escola. Nessa ótica, Paro (1999, p.13) declara:

A atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender necessidades e interesses de pessoas e grupos. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada, mas do interesse e forças sociais presentes numa determinada situação histórica. A administração está assim organizada organicamente ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes.

A concepção de gestão, no âmbito das organizações, passou a englobar os processos sociais e as complexas relações que se estabelecem em seu interior e exterior, articulando crenças, valores e práticas culturais. No âmbito educacional, supera e relativiza o conceito de administração escolar. Trata-se de um significado mais abrangente, democrático e transformador, que percebe a escola como um espaço de conflito, de relações interpessoais de emergência e alternância de lideranças, de negociações entre interesses coletivos e projetos pessoais em busca de consensos provisórios para suas necessidades. Paro (1999, p. 13) define essa escola como participativa. Em seu discurso afirma:

É assim que penso a utopia de uma escola participativa. Ou seja, no sentido de que aceita a necessidade, ou a imprescindibilidade da participação efetiva dos trabalhadores nas decisões que dizem respeito à educação de seus filhos, procura-se identificar as condições de possibilidade de participação e buscam-se os mecanismos necessários à distribuição da autoridade no interior da escola.

A partir dos anos 1990, a educação no Brasil, passou por significativas alterações na sua organização no que tange à gestão do sistema de ensino, por meio de reformas na normatização, na administração, na definição de currículos nacionais, na constituição de sistemas de avaliação e no financiamento.

Nesse complexo social, em diferentes momentos, intelectuais, governantes, movimentos populares, partidos políticos, apontaram a crise da escola. Diferentes saídas foram sugeridas; entre outras, adequações na proposta pedagógica e organizacional da escola, a fim de atender as mudanças ocorridas no pensamento pedagógico, nas políticas educacionais, na legislação, no mundo do trabalho e nas estruturas de poder local e internacional (MARTINS, 2001).

No bojo dessas transformações, muito se perdeu. Paro (2001) afirma que existe um descompasso entre importantes componentes teóricos nas atividades escolares, que embora não tendo conhecimento de pesquisas a respeito dessa questão, em conversa com diretores de escola, professores coordenadores pedagógicos, verificou a presença muito tímida de posturas críticas a respeito de temas como o neoliberalismo, os efeitos das ações do Banco Mundial na política educacional, a privatização do ensino, a municipalização do ensino fundamental e a autonomia escolar. Principalmente no que tange à autonomia, Paro (2001, p.30) afirma ser “frequente ver-se até professores, coordenadores e diretores escolares mais esclarecidos inseguros em se porem contra algo pelo que julgam que os educadores mais progressistas sempre lutaram e que agora é oferecido pelos que estão no poder”. Na sequência faz uma afirmação que deixa

claro os resultados encontrados por aqueles que estão no “chão da escola”, dos resultados da descentralização e autonomia nos moldes em que foi gestada.

Não percebem, assim, que de nada adianta descentralizar tarefas e permitir a livre utilização de recursos, se a condição essencial para a real autonomia, que é a disponibilidade de recursos, não for oferecida, sendo jogada, como está para a responsabilidade da comunidade. (PARO, 2001, p.30)

Para Dourado (2001, p.50), as reformas empreendidas pelo Estado, assentadas em bases que apregoam a modernização, a racionalização e a privatização, com vistas a atender as diretrizes impostas pelo mercado, configura-se pela minimização do papel do Estado, no que tange às políticas públicas. As políticas educacionais, sob este prisma, “são redirecionadas em sintonia com os novos padrões de regulação e gestão, e a educação vai perdendo a sua identidade como direito social”.

Desde 2007, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, tendo por objetivo cumprir a agenda governamental, vem realizando um projeto (“São Paulo faz escola”) que visa a propor um currículo para os níveis de ensino fundamental II e médio, com a finalidade de apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Argumentam os mentores da proposta que:

(...) o processo partirá dos conhecimentos e das experiências práticas já acumulados, ou seja, da sistematização, revisão e recuperação de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizados. (BRASIL, 2008)

Para a realização de seus propósitos, anunciam duas ações. A primeira delas é realizar um amplo levantamento do acervo documental e técnico-pedagógico existente. A segunda é iniciar um processo de consulta a escolas e professores, para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo.

Na sequência, criam um site com o mesmo nome do projeto citado (“São Paulo faz escola”) onde professores e gestores acompanham o processo de construção das propostas de “Currículo, Avaliação e Expectativas de Aprendizagem na rede pública estadual”.

A referência para este processo é a Agenda da Educação Pública do Estado de São Paulo que integra, até 2010, um conjunto de 10 metas: 1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados; 2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série; 3. Redução de 50% das taxas de reprovação do ensino médio; 4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio); 5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do ensino fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais; 6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de ensino médio com currículo profissionalizante diversificado; 7. Implantação do ensino fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries); 8. Programas de formação continuada e capacitação da equipe; 9.

Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados; 10. Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas.

Como supervisora de ensino, acompanhei o início da implantação da nova proposta pedagógica junto às escolas, e continuo participando do que chamamos de “trio gestor” (diretor, professor coordenador e supervisor de ensino) na implementação da referida proposta. Nossa preocupação ancora-se no fato de que a reforma em curso no Estado de São Paulo tem como fundamento premissas que estão presentes em todo o processo de implementação das propostas reformistas dos anos 1990. Estamos em fase de transição e implementação de novas reformas. As medidas tomadas precisam ser acompanhadas pela sociedade e avaliadas de acordo com os efeitos positivos ou negativos que elas têm proporcionado, pois “o que existe, por enquanto, é a consolidação do que se denomina, em políticas públicas, de ‘objetivos espetaculares *versus* resultados decepcionantes’” (SIQUEIRA, 1990, apud MARTINS, 2005, p.119).

Em nossas atividades, observamos os efeitos que o novo programa gerou; podemos apontar como crítico o momento em que foi determinado aos professores, pelas autoridades educacionais, o uso de uma revista contendo a proposta curricular de suas respectivas disciplinas e um jornal orientando as atividades em sala de aula. As discussões tornaram-se acaloradas e dividiram os professores e gestores em grupos diferenciados: aqueles que normalmente resistem a qualquer mudança; os que se amedrontaram chegando mesmo a alegar não estarem preparados para tal empreitada; os que passivamente passaram a estudar a proposta e aplicá-la em suas atividades em sala de aula; os que aplaudiram, pois estavam sentindo falta, em seus planejamentos didáticos, de uma homogeneização, ou melhor, um patamar curricular mínimo para desenvolver suas atividades, e, finalmente, aqueles que se rebelaram, atribuindo à proposta um caráter autoritário de reforma no ensino, por ter sido gerada no âmbito da Secretaria de Estado de Educação.

Este panorama de inquietação dos professores e gestores nos incentivou a passar da simples observação para alguns questionamentos junto aos professores para tentar entender os motivos que os levaram a tomar essa posição.

De início, recorreremos aos trabalhos de Bourdieu que se dedicou longamente a teorizar sobre o modo como as escolhas são processadas, explicando-as por meio do conceito de *habitus*, o qual, segundo ele, permite que se compreenda toda a dinâmica social.

Bourdieu (1994, p. 61) descreveu-o como:

Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expreso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação de um regente.

Para o autor, “o *habitus* está no princípio de encadeamento das ‘ações’ que são objetivamente organizadas como estratégias sem ser de modo algum o produto de uma verdadeira intenção estratégica” (BOURDIEU, 1994, p. 61). Conseqüentemente sua construção se inicia

no momento em que são formadas as primeiras categorias e valores do sujeito, desenvolvendo-se por toda a sua vida.

Ao analisar a teoria sociológica desse autor, Abdalla (2004, p. 213) coloca que *habitus* pode ser definido como “o sistema dos esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e as ações de uma cultura”.

Para a autora,

repensar o conceito de *habitus* – ‘princípios geradores de práticas distintas e distintivas’, como diria Bourdieu (1997 p. 22), foi um aspecto que ajudou a entender as representações/manifestações dos professores em relação ao seu processo de formação e desenvolvimento profissional (...), entender que, neste espaço de conexão, existe um espaço de possibilidades, um espaço de mudanças. (ABDALLA, 2006, p. 16)

A atitude dos professores nos remeteu não somente ao pensamento de Bourdieu, como também ao de Huberman (2000), que, na oportunidade em que conduziu as análises da socialização de adultos e dos determinantes da carreira profissional, fundamentou-se em estudos científicos sobre o ciclo de vida dos professores. Para o autor:

A nível imediato, pretendíamos satisfazer uma curiosidade absorvente, sem nos questionarmos em demasia até onde é que ela nos conduziria; a um nível mais conceitual, pretendíamos verificar se os estudos “clássicos” do ciclo de vida individual se confirmavam ao estudar de perto uma população específica de adultos, os professores do ensino secundário. (HUBERMAN, 2000, p. 35)

Para ele existem diferentes momentos na trajetória profissional dos professores. A primeira fase, que corresponde à entrada na carreira, é caracterizada por aspectos vividos paralelamente, à sobrevivência, está ligada ao momento de viver a realidade profissional e à descoberta, quando o profissional se percebe experimentando situações reais de trabalho. Na segunda fase, temos o momento de estabilização, em que ocorre a identificação profissional e a segurança, que decorre do domínio da situação no plano pedagógico. A terceira fase caracteriza-se pela diversificação, momento de questionamento, de experimentação, de buscas plurais. A quarta fase é marcada pelo questionamento, época em que se confrontam as múltiplas facetas da profissão, desencanto com o fracasso, monotonia, balanço da carreira, quando surgem questões pertinentes ao seu progresso. Na quinta fase, temos o momento de serenidade e distanciamento afetivo, caracterizada por aumento da confiança, diminuição do investimento e distanciamento dos alunos. Na sexta fase, encontramos o conservadorismo e a lamentação; é caracterizada por queixas em relação aos alunos, atitudes negativas frente às políticas educacionais, resistência às mudanças, culto ao passado. Na sétima e última fase estudada, encontrou-se um recuo e a interiorização no final da carreira, momento de desinvestimento pessoal e institucional (MIZUKAMI, 2004).

Existem teóricos que não concordam, em sua totalidade, com as teorias expostas por Huberman (2000), pois não aceitam a divisão de momentos estratificados na carreira docente, como argumenta o autor. No parágrafo acima, fica claro que as categorias utilizadas por Huberman na pesquisa do ciclo de vida dos professores foram retiradas dos estudos do ciclo

de vida individual, na tentativa de avaliar se essas características serviriam para análise de uma população específica, hipótese que foi confirmada.

Huberman (2000) optou pelo estudo da carreira como processo, com a finalidade de entender como o desenvolvimento pessoal interfere nas organizações e são por elas influenciadas, o que certamente contribuirá em nosso questionamento junto aos professores. Deparamo-nos, nesse momento de implantação da proposta pedagógica no Estado de São Paulo, como já observamos: com aqueles que, vivendo uma situação real de trabalho, podem sentir-se inseguros ou mesmo incapazes de enfrentar tal empreitada; com outros que estando investidos do domínio pedagógico enfrentam com entusiasmo uma nova opção que possa trazer benefícios ao seu trabalho docente e aos seus alunos; com aqueles que se encontram na monotonia e agem mais por obrigação funcional e não por acreditarem que algo possa mudar sua realidade pedagógica; com aqueles que são conservadores, avessos a mudanças; e, ainda, com aqueles que se lamentam fazendo inúmeras queixas em relação aos alunos, que se colocam com atitudes negativas frente às políticas educacionais, que resistem às mudanças e cultuam o passado.

Nessa fase de observação dos professores, aqueles que se rebelaram, atribuindo à proposta um caráter autoritário de reforma no ensino, foram os que mais nos inquietaram, pois, em seu discurso, questionam onde se encontram, na atual proposta pedagógica em implantação no Estado, as exaustivas teorias de democratização da escola, da gestão democrática, da autonomia escolar em sua proposta pedagógica e da autonomia pedagógica do professor, discursos que vêm sendo defendido nas atuais teorias educacionais e políticas públicas.

Para entender os questionamentos levantados, precisamos nos debruçar no âmbito do trabalho docente. Entre outros que tratam do assunto, tomamos emprestado de Tardif o conceito de pluralismo epistemológico, tendo em vista que suas pesquisas sobre o trabalho docente vêm ao encontro de nossos propósitos. Para ele, hoje dispomos de uma sólida base de conhecimentos para estudar a docência no âmbito escolar, “compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental de interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.8).

O trabalho docente é permeado por teorias e ações práticas, produz resultados no ser humano, requer reflexão teórico-prática permanente, aprofundamento e formação continuada. Sua complexidade envolve a interação com alunos e colegas, planejamento e gestão educacional do ensino, avaliação e as transformações curriculares vigentes. Tardif e Lessard (2005 p.11), afirmam: “a ambição perseguida nesta obra é a de lançar bases para uma teoria da docência, compreendida como trabalho interativo, trabalho sobre e com o outro”.

O espaço para execução do trabalho docente é a escola, uma organização na qual vários outros sujeitos, como diretor, funcionários, pais e comunidade, intervêm e interagem uns com os outros. Dessa forma, reafirma-se que um professor trabalha com e sobre os seres humanos, sofrendo influências das diversas esferas e coletividades humanas. Nesse contexto, é importante destacar o papel da aprendizagem dentro e fora da sala de aula, assim como o do professor nesta sociedade.

Conforme Alarcão (2004, p. 27, 30-31) a sala de aula é “... um espaço onde se procura e onde se produz conhecimento”, e o professor tem como funções: “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender...”. Essa autora afirma também que, por meio de suas pesquisas, verificou que “a escola e os professores não estão preparados para o trabalho que hoje lhes é exigido, em função de seus novos papéis”. Entre esses novos papéis, está um muito importante que diz respeito à mediação e orientação dos alunos na busca da produção de conhecimentos. A mediação pedagógica refere-se à relação do professor com seu objeto de trabalho, o aluno, na busca da aprendizagem como algo que precisa ser construído, com base na reflexão crítica das experiências e do processo de trabalho do professor. Espera-se que este assuma a função de ser facilitador, incentivador e mediador da aprendizagem de seus alunos.

No cenário escolar, é fundamental destacar a situação docente, pois, nos deparamos com um quadro caracterizado por formação inicial insuficiente, baixos salários e precárias condições de trabalho, o que tem aberto caminho, dentre outros, segundo Dourado (2001, p.51), a “um processo de aguda proletarização docente”. Em consequência, a função docente apresenta-se com baixo prestígio social, redefinindo o perfil daqueles que a procuram.

Citando Esteves (1992), Dourado (2001) problematiza a situação de mal-estar da profissão docente, apontando dois fatores, um de ordem contextual, que se refere ao contexto em que se exerce a docência, e outro que incide diretamente sobre a ação do professor em um cenário de grandes mudanças. “Tais fatores, ao condicionarem a ação docente, geram, também, absenteísmo e abandono da profissão docente, repercussões negativas da prática docente sobre a saúde do professor” (p.51).

Com base nessas premissas, a questão principal foi a de investigar os principais desafios enfrentados por professores em seu trabalho docente no momento de implementação da nova Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo, que engloba questões de Currículo, Avaliação e Expectativas de Aprendizagem na rede pública estadual.

A pesquisa teve como objetivos:

- compreender a especificidade do trabalho docente diante de uma situação de mudança;
- analisar os documentos e a legislação que vêm orientando a formação de professores para a educação básica;
- apreender as possíveis implicações da formação inicial e continuada dos professores.

Não realizamos uma análise macro do que a nova proposta pedagógica causou e/ou pretende causar no âmbito educacional, mas um acompanhamento junto aos docentes e gestores das transformações geradas no trabalho docente.

A metodologia a ser utilizada na pesquisa é de cunho qualitativo. Foi desenvolvida em dois momentos: no primeiro, uma pesquisa documental e bibliográfica em que lançamos mão de documentos que regulamentam a proposta pedagógica e aqueles que orientam a formação

inicial e continuada de professores; no segundo momento, aplicaram-se questionários e foram realizadas entrevistas com professores e gestores do sistema de ensino, a fim de perceber os principais desafios enfrentados no momento de implementação da proposta, tendo em vista ser essa a questão principal de nossa pesquisa.

Na sequência, foi analisado o documento básico que apresenta os princípios orientadores da nova proposta curricular que em sua apresentação anuncia ter sido elaborada “para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (BRASIL, 2008). Tal documento define a escola como “espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares” (ibid).

Investigou-se um segundo documento – Gestão do Currículo na Escola –, destinado a dirigentes e gestores escolares, que teve a finalidade de apoiar o gestor na implementação da proposta curricular, com vistas a garantir que o projeto pedagógico, que organiza o trabalho nas escolas, seja “um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aquisição dos conteúdos e competências relativas à proposta” (ibid). A intenção foi de compreender os processos institucionais de apropriação, tanto no âmbito de gestão como na docência, no que diz respeito às orientações dos órgãos responsáveis pela educação básica.

Como suporte para a investigação, tomou-se os pressupostos que norteiam as políticas educacionais no Estado de São Paulo de 1990 até o presente momento político. Para discutir o trabalho docente, realizou-se um estudo com professores da rede estadual em escolas pertencentes à Diretoria Regional de Ensino nas cidades de Santos, Cubatão, Guarujá, e Bertioga. A pesquisa teve como foco o trabalho docente no período de implantação da proposta pedagógica desenvolvida pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo a partir de 2008.

Algumas questões foram colocadas para orientar a discussão sendo utilizadas em um grupo focal no sentido de problematizar algumas teses acerca da autonomia na escola e das mudanças que as políticas públicas geram no trabalho docente.

Com base nessa reflexão, nossa análise partiu de três conceitos maiores que serviram como lentes para a análise da implantação da nova proposta curricular do Estado: gestão, formação do professor e mal-estar docente.

Com este objetivo, dialogamos com os teóricos que tratam dos três conceitos formulados no sentido de dar suporte à nossa investigação.

As concepções que foram utilizadas para a análise do tema tiveram como ponto de partida o pensamento de Tardif e Lessard (2005), Alarcão (2004), Bourdieu (2002), Huberman (1992), Paro (2001) e Dourado (2001).

## CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES:

A investigação desencadeou-se com a busca de documentos relacionados a origens, justificativas, objetivos e planos para operacionalizar a implantação da proposta curricular, e, como pondera Martins (2001, p.277), “não é tarefa fácil compreender os tortuosos caminhos de uma obra aberta, pois ela é feita de vibrações e minudências”. Neste sentido as considerações



feitas neste trabalho não apresentam caráter conclusivo, tendo em vista que o processo de implantação da nova proposta ainda está em curso.

O universo de nossos pesquisados, aqueles que, na fala de Paro (2001, p 30) estão no “chão da escola, apresentava-se com muito mais dúvidas do que certezas. Para eles, embora com ressalvas, o Estado cumpriu seu papel de encaminhar material para alunos e professores, que dessem suporte a implantação da nova proposta. Ainda utilizou meios de avaliação interna e externa. A primeira foi a avaliação que o professor faz do rendimento do aluno durante todo o processo ensino-aprendizagem, a segunda a avaliação externa do Saresp e a terceira as pesquisas realizadas on-line que foram respondidas pelo trio gestor da escola. Mas os professores argumentam que ainda não puderam perceber melhoras efetivas na aprendizagem de seus alunos.

Muito se tem discutido a respeito dos rumos tomados pela educação no Estado de São Paulo e no Brasil, entretanto, o círculo vicioso eivado de paradoxos que perpassa as políticas educacionais precisa ser rompido em seu ponto central: o dos investimentos. Para Saviani (2007, p.6) “é necessário, pois tomar a decisão histórica de definir a educação como prioridade social e política número 1, passando a investir imediata e fortemente na construção e consolidação de um amplo sistema nacional de educação”. Tal sistema contemplaria uma educação profissional integrada ao sistema regular de ensino público, ampliando os recursos orçamentários especificamente destinados a essa modalidade de ensino.

A geração atual que se encontra em sua fase adulta, quando jovem, viveu em um mundo diferente do que vivem os jovens na atualidade. Muitas lutas foram travadas em nome da ampliação dos direitos políticos e sociais; um deles, a maior escolaridade dos filhos, com vistas a uma também maior mobilidade social. Na atualidade, a política social tem sido vista sob o crivo custo-benefício. Segundo Saviani (2007, p.5), “os direitos sociais conquistados a duras penas pelo povo brasileiro hoje são classificados como ‘custo Brasil’”.

Estudar e profissionalizar-se, para parte dessa população, surge como sinônimo de progredir, de crescer; acreditamos que, historicamente, um povo não alcança o progresso se sua escola não for boa, se seu governo não investir na educação de sua população, mas sabemos também, como nos lembra Nóvoa (1998, p.20), que “um erro fundamental, o de supor que as nações são grandes porque sua escola é boa: certamente que não há grandes nações sem boas escolas, mas o mesmo deve dizer-se da sua política, da sua economia, da sua justiça, da sua saúde”.

É nesse encontro de forças que entendemos a situação dos professores da rede pública do Estado de São Paulo. Existe entre os pesquisados um consenso que a universalização ao Ensino Básico ocorreu nas últimas décadas, embora concordem que a qualidade não acompanhou o crescimento da escola. Dúvidas quanto a própria formação inicial foram frequentes, embora apontem que a formação continuada e em serviço tem se apresentado como forma eficaz para suplantarem lacunas e pontos importantes que ficaram esquecidos em sua formação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLA, M. F. B. **O Senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. Da teoria da ação em Bourdieu para repensar a formação de professores. **Educação & Linguagem**. v. 7, n. 10. São Bernardo do Campo: Umesp, 2004, p. 209-226.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço da teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1994, p. 46-81.
- \_\_\_\_\_. **As Regras da arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Proposta curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2008.
- DOURADO Luiz Fernando. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Vitor Henrique. **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 49-57.
- GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 24).
- HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p.11-30.
- MARTINS, A. M. A Gestão de uma escola técnica: desafios pedagógicos. In: PARDAL, Luiz et al. **Ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. Programas de Estudos Pós-graduados em Educação – PUC/SP (org.). Campinas: Autores Associados, 2005. p.111-135.
- \_\_\_\_\_. **Autonomia e gestão da escola pública: entre a teoria e a prática**. Campinas, 2001. Tese (dout.) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
- MIZUKAMI, Maria das G. Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento Profissional. In: REALI, Aline M. de M. Rodrigues; MIZUKAMI, Maria das G. Nicoletti (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: UfsCar, 2004. p. 60-91.
- NÓVOA, António. Relação escola–sociedade: novas respostas para um velho problema. In: VOLPATO, R. et al. **Formação de professores**. São Paulo: Edunesp, 1998. p. 19-39.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Ática, 1998.
- \_\_\_\_\_. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a realidade abstrata. In: DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Vitor Henrique. **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p.29-47.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- SAVIANI, Demerval. **Da Nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.