

PROFISSÃO DOCENTE, PRÁTICAS ESCOLARES E POLÍTICAS
EDUCACIONAIS.

Prof^a Dr^a Ivanise Monfredini¹

Resumo:

Na nossa apresentação pretendemos evidenciar dois fatos que nos parecem relevantes para a compreensão do trabalho e da constituição de identidades docentes nas escolas públicas:

- 1- o horizonte de possibilidades restritivo posto nas atuais políticas educacionais em vigor no Brasil, “neoliberais”, como se convencionou denominar as tendências que quase que mundialmente procuraram, no âmbito do Estado construir novos consensos;
- 2- a constituição de práticas docentes a partir da tradição escolar moderna e liberal dos ginásios, em São Paulo, são mais amplas e “inclusivas” do que as atuais propostas que pretendem implementar a “educação inclusiva” nas escolas.

A tradição escolar a que nos referimos constituiu-se ao longo dos últimos cem anos nas escolas que em São Paulo, deveriam formar a elite dirigente do país – os ginásios. Sintetiza o embate entre a tradição elitista que marcou a origem destas instituições e as lutas do professorado ao longo dos últimos 40 anos do século XX, pela democratização e universalização do ensino. Ou seja, as práticas sugerem a valorização da escola como local de conhecimento e do aluno como cidadão em detrimento do que prevê a legislação atual.

¹ Professora do Programa de Pós-graduação em educação/Mestrado em educação do Centro Universitário Nove de Julho – Uninove – SP. Doutora em Educação: história, estado e sociedade. Pelo Programa de Pós-graduação da PUC-SP. E-mail:imonfredini@uol.com.br.

PROFISSÃO DOCENTE, PRÁTICAS ESCOLARES E POLÍTICAS
EDUCACIONAIS.

Prof^a Dr^a Ivanise Monfredini²

Políticas Educacionais “neoliberais”: a restrição do potencial da escola como espaço de conhecimento

A vasta bibliografia que analisa as políticas educacionais produzida no Brasil principalmente ao longo da última década relaciona a origem das concepções educacionais que fundamentam as reformas na esfera da educação com a reestruturação capitalista. Indicam que as reformas educacionais inserem-se na reforma geral do Estado que desregulamentou as relações sociais estabelecidas com base no Estado de bem estar social para instituir mecanismos de regulação pelo mercado e que as reformas implementadas desde a década passada e especificamente a reforma educacional, são essenciais para a constituição de um novo *pacto social* (cf. Silva Jr. 2002) que garanta a governabilidade dentro desta nova etapa de expansão capitalista. A LDB 9394/96 é fruto dessas recentes reformas do Estado efetivadas sob a hegemonia do capital mundializado, que imprime a busca cada vez mais intensa por maior produtividade, agilidade e fluidez nos processos produção e troca, para ampliar de forma cada vez mais rápida e crescente, o lucro. As mudanças na esfera da educação adquirem relevância a medida em que disseminam e veiculam valores necessários para formar o ser social requerido nesta nova fase de acumulação capitalista.

As políticas de educação no Brasil têm como inspiração e prioridade o seu ajuste às exigências dessa nova etapa de expansão capitalista. Este contexto de profundas transformações econômicas e sociais condicionou, de alguma maneira, as reformas educacionais em curso assim como o estatuto profissional docente, que formulados na esfera do governo, articularam as propostas das agências multilaterais a projetos educacionais defendidos por determinados setores organizados da sociedade civil brasileira, o que aparentemente parece garantir a legitimidade que tais propostas necessitam para “decolarem”.

² Professora do Programa de Pós-graduação em educação/Mestrado em educação do Centro Universitário Nove de Julho – Uninove – SP. Doutora em Educação: história, estado e sociedade. Pelo Programa de Pós-graduação da PUC-SP. E-mail:imonfredini@uol.com.br.

Impõe-se aos Estados Nacionais a busca do equilíbrio fiscal – única política de Estado que mantém a universalidade –, ao mesmo tempo em que a atuação dos governos é fundamental para sustentar politicamente as reformas. As políticas sociais, inclusive as educacionais, configuram-se a partir do pressuposto da focalização. Na educação, desenham-se programas específicos que procuram contemplar a “multiplicidade cultural” e as minorias étnicas (por exemplo, os indígenas), além de programas que visam beneficiar a população que se encontra em situação de extrema pobreza. No entanto a crescente violência que caracteriza a sociedade num cenário de estagnação econômica, o crescente desemprego e queda da renda, associado ao “abandono” do cidadão por parte do Estado, estabelece o acirramento das contradições que coloca em risco a própria legitimidade e capacidade de governar.

Dentre as tendências postas no âmbito da legislação educacional em vigor, destacaremos três delas, que consideramos importantes para compreender as práticas profissionais na escola: a ênfase na formação docente pelas competências, a sugestão da formação de um “docente-gestor” abstrato, pronto para atuar em qualquer ambiente escolar” e a educação inclusiva como fundamento orientador das práticas educativas dos docentes.

1- Prática docente e educação inclusiva:

Em fins dos anos 60 e início dos anos 70 já havia ocorrido, em território nacional um grande crescimento da matrícula na educação básica. Hoje, assim como no passado os professores estão diante de nova ampliação no atendimento, acompanhado de mudanças quanto ao sentido que orienta a formação da subjetividade no processo de socialização escolar, além da implementação de programas específicos que visam à manutenção dos alunos na escola e o aumento nos anos de escolaridade.

A discussão sobre a manutenção do aluno na escola ganhou contornos diferenciados desde a década de 1970. Se até então buscava-se a universalização do ensino de 1º grau principalmente por meio da construção de unidades escolares, passou-se a enfatizar também, as formas de manter o aluno na escola. A pré-escola como forma de preparar a criança para o 1º grau evitando sua evasão e os programas de assistência ao escolar para suplementação de carências médicas, odontológicas, alimentares e econômico-sociais, ganham destaque entre os programas implementados nos Estados. Com base nas abordagens da educação compensatória, considerava-se que o fracasso

escolar resultava principalmente da carência social, econômica, cultural das crianças e não dos processos internos à escola.

Na década de 1980, altera-se a compreensão sobre o assunto. Em São Paulo, por exemplo, instituiu-se o ciclo básico que permitiu a redução dos índices de evasão e retenção nas séries iniciais que, no entanto, passou a incidir sobre as 5ª e 6ª séries.

As atuais políticas de públicas educacionais orientam-se pela concepção de educação inclusiva, definida como:

a idéia de que o sistema escolar deve acolher e garantir a permanência na escola de todas as crianças e jovens e, principalmente, pressupõe a determinação de que esse sistema deve mudar para responder às necessidades educacionais de todos os alunos quaisquer que sejam suas condições sociais, físicas, de saúde e suas possibilidades relacionais (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO/SEE, s/d, b,p.4. Grifos nossos).

Esta orientação que vem se concretizando principalmente nas duas últimas décadas “atualiza” a escola no que se refere à sua finalidade histórica como instituição que surge articulada a constituição dos Estados-nação. Para os docentes, indicam novos parâmetros que orientam as práticas de ensino na diversidade e heterogeneidade que sempre caracterizou as relações na cotidianidade da escola, embora as políticas educacionais, na origem da escola pública, não enfatizassem este aspecto. A prática de ensino numa educação inclusiva exigiria, entre outros elementos a se considerar, mudanças nas práticas de avaliação do aprendizado, enfatizando não o conteúdo, mas o desempenho global do aluno e os aspectos qualitativos da avaliação.

Parecem configurar-se compromissos diferenciados e contraditórios especificamente em relação ao trabalho dos professores. Ao mesmo tempo em que ao ensinar os conteúdos das disciplinas específicas os professores devem 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; o Estado indica que as habilidades e competências básicas para este nível de ensino são a leitura e escrita, que deve compor toda a organização curricular

Por outro lado, o conhecimento deve ser considerado inter e transdisciplinarmente. Para o professor estes elementos combinados podem indicar mudanças significativas nas suas práticas profissionais no que se refere a sua 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. Esta relação exige que o professor “conceba o conhecimento como parte de uma rede de significações envolvendo tanto as relações construídas entre as diversas áreas quanto às produzidas no interior de cada uma” 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, principalmente se considerarmos que a reforma não previu mudanças significativas na organização dos sistemas escolares, do tempo escolar e nem na contratação de professores.

O compromisso com a aquisição da leitura e escrita pode, 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 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.

2- A formação abstrata do docente-gestor:

Associado aos programas que visam a manutenção do aluno na escola (por exemplo o progresso continuada em São Paulo) estimula-se a participação da comunidade na escola e a sua gestão democrática como “um fator importante de melhoria da qualidade de ensino e de responsabilização da escola perante a sociedade”.

Relaciona-se num todo logicamente estruturado e coerente a atuação docente e a organização das instituições escolares. A legislação indica a necessidade de que este trabalho aconteça coletivamente articulado com o projeto pedagógico como expressão das demandas dos alunos a serem atendidos naquela unidade e da “comunidade”. Em consonância com o artigo 13 da LDB 9394/96 a elaboração dos programas de ensino e as práticas educativas devem articular-se de forma dinâmica com a “comunidade” mais ampla na qual se insere a escola. A escola e a comunidade constituem-se em uma unidade que deveria se auto-organizar de forma autônoma e democrática. As práticas profissionais seriam também constituídas nesta relação.

Desta forma, aparentemente, ampliam-se as possibilidades formativas, a diversidade de situações e níveis de aprendizado com as quais os professores são

estimulados a lidar no cotidiano da sala de aula e fora dela. Dito de outra forma, o profissional docente deveria constituir-se no gestor (cf. Perrenoud) de uma multiplicidade de situações educativas.

Nesse aspecto, aparentemente a reforma contempla as lutas históricas do professorado por uma educação de qualidade, voltada para o atendimento das reais necessidades da população. Historicamente, impulsionada pelas lutas dos profissionais da educação, o tema da democratização da gestão escolar esteve relacionada à reivindicação pela abertura democrática no final dos anos de 1970 e depois, ao longo dos anos de 1980, ao caráter excludente da escola pública (cf. Peralva. 1992). Naquele momento, a melhoria do ensino, a redefinição das relações de trabalho no interior da escola e a educação para a democracia, aparecem indissociavelmente ligadas às lutas do professorado. Mas a partir dos anos de 1990, a gestão democrática da escola, contemplada nas reformas educacionais, insere-se na reforma geral do Estado que instituiu mecanismos de regulação pelo mercado, sob a hegemonia do capital mundializado que redefine as relações de dominação entre os Estados nacionais, acentuando “os fatores de hierarquização entre os países, ao mesmo tempo em que [se] redesenham sua configuração” (CHESNAIS.1996:18)

As incumbências do professor tendem a ser definidas por construtos abstratos e amplos o suficiente para referirem-se aos mais diferentes tipos de escolas, alunos e conhecimentos independentemente das suas reais condições de trabalho e especificidades. O professor poderia garantir a aprendizagem dos seus alunos em qualquer situação que se apresente, pois traz em si conhecimentos, habilidades e competências que o instrumentaliza nesta tarefa.

O estatuto profissional se instalaria progressivamente no sujeito docente, desvinculando-se da institucionalidade escolar, ou seja, da história, da cultura e da organização próprias das instituições escolares. Considerando que na atual fase de acumulação capitalista aprofundam-se os mecanismos políticos e culturais pelos quais, no nível imediato da vida cotidiana, aparentemente as relações sociais se apresentam como dadas, naturalizadas, como indica SILVA Jr. (2002); nos perguntamos se esta orientação não acentua a tendência de que o docente realize as práticas profissionais imersos na cotidianidade da escola, considerando e analisando os problemas que se apresentam na sua imediaticidade. Numa realidade aparentemente caótica, na qual convivem diversas culturas e visões de mundo, os conteúdos a serem veiculados nas escolas não se validam pela sua universalidade, ao contrário articulam-se às

singularidades dos alunos ou da “comunidade”, respeitando a “multiculturalidade” e a fragmentação que caracterizam a realidade cotidiana.

3-O foco nas competências:

Para a constituição dessas “novas práticas” os governos Federal e estaduais investem em múltiplos programas de formação docente os quais sugerem a formação de um profissional abstrato, o técnico competente (cf. FREITAS. 2002), gestor de inúmeras situações, pronto a adaptar-se às incertezas que se manifestam na “multidimensionalidade” da escola.

A ciência, as teorias formuladas pelas diversas áreas do conhecimento que se articulam para a compreensão do pedagógico, tem valor na medida em que orientem a ação prática destes docentes na solução dos problemas. A relação entre teoria e prática se realizaria, desta forma, pela apropriação e objetivação do sujeito na sua singularidade, tomando a realidade pelo que se apresenta imediatamente: na sua heterogeneidade, diversidade, multidimensionalidade e fragmentação.

A ênfase na formação das competências é essencial para esta mudança. A noção de competência valoriza o “saber ser” que se concretiza na mobilização individual. A ampla utilização da expressão “saber ser” tanto no mundo do trabalho como da educação é indicativa da inversão ideológica que se opera por meio das reformas do Estado e em especial da educação no que se refere ao fundamento da formação humana que aparentemente se desloca para a esfera gnosiológica ao inverter-se a relação ontológica e indissociável entre o ser e o conhecimento: “ser e, portanto saber” para “saber ser”.

Dito de outra forma, os docentes formados por este horizonte de possibilidades, tenderão a realizar suas práticas profissionais imersos no cotidiano da escola, considerando e analisando os problemas que se apresentam na sua imediaticidade.

Nos textos das políticas educacionais encontram-se os elementos que pretendem reconfigurar a escola em “espaço de cultura” inclusivo, democrático e participativo. As mudanças por que têm passado a escola (articulada contraditoriamente à reorganização capitalista, em curso) coloca no centro do processo o professor, intelectual capaz de organizar e articular esta “nova cultura escolar” na formação de “novas” subjetividades.

Mas os programas de formação oficial assim como a legislação que prevêm a existência o profissional competente e flexível, contém também os elementos que ameaçam a condição de intelectual do professor, pois sugerem o esvaziamento do seu trabalho, pela desvalorização dos conhecimentos escolares, pela desconsideração da

constituição histórica da instituição escolar e transmitidos pela escola e pela desconsideração da condição do professor como intelectual orgânico.

Práticas escolares tradicionais: ampliação do postulado nas políticas “neoliberais”

O compromisso republicano aparentemente renovador de construção do novo homem paulista designado missão dos Ginásios paulistas 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 superiores³, 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 o ginásio pesquisado (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

³ Na época São Paulo contava com a Faculdade de Direito e preparava a fundação da Escola Politécnica (Nadai, 1987; p.42)

que considerassem o melhor em termos de conhecimento produzido e de métodos de ensino⁴.

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

Em relação ao estatuto profissional do docente do ciclo II no Estado de São Paulo, são significativos na sua constituição histórica, os momentos em que se ampliou o atendimento à população nas escolas, principalmente pela ampliação dos antigos ginásios; como momentos que colocaram em xeque a cultura da seletividade⁵. No final da década de 1950 houve o aumento na quantidade de escolas secundárias, impulsionado pelas reivindicações dos movimentos populares num período de intensa urbanização e industrialização do Estado de São Paulo. A expansão se realizou sem a dotação orçamentária necessária (SPÓSITO 1992), redundando em precárias condições de trabalho nas classes improvisadas onde os docentes atuavam.

A expansão deu-se a despeito da resistência de intelectuais e políticos que entre outros argumentos, consideravam um “luxo” o gasto do Estado em escolas secundárias para o povo, uma vez que este nível de ensino, voltado para a formação das futuras elites, deveria manter-se sob a responsabilidade da iniciativa privada devidamente regulamentada pelo Estado. No entanto a expansão realizou-se, principalmente pela criação de secções anexas às escolas primárias. Funcionando no período noturno, os ginásios atendiam à população trabalhadora até então impedida de frequentar as escolas públicas por falta de vagas e a escola privada pela impossibilidade de financiar os estudos.

Conforme evidencia SPÓSITO (1992) a expansão das escolas secundárias nas décadas de 1950 e 1960, concretiza condições para a quebra da seletividade da escola pública por meio da pressão exercida pela população para que se ampliasse o atendimento. Posteriormente a LDB 5692/71 integra o antigo ginásio à escolaridade primária.

⁴ 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 [...].

⁵ Sobre isso ver por exemplo SPÓSITO (1992).

Este período resulta numa ressignificação da função dos antigos ginásios, para os Colégios. Nos antigos ginásios, a reprovação ao contrário de negar, reafirmava a sua função pública que era a de selecionar e formar a futura elite dirigente.

Nos meados do século XX nota-se a mudança quanto à função pública que caberia a Escola, de seleção da futura elite dirigente para a formação da população em geral. Se antes ao professor competia explicar os conteúdos com maestria e ser exigente e rígido nas avaliações, agora caberia garantir a todos os alunos o aprendizado de conhecimentos considerados relevantes para sua formação. Nas pesquisas que temos realizado verifica-se nas práticas escolares a manutenção deste compromisso.

Esta mudança indica uma ruptura da cultura dos antigos ginásios e ao mesmo tempo a continuidade de determinados traços da cultura original nas práticas atuais. 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.

O que se observa é que no processo de constituição de suas práticas os sujeitos na escola pesquisada 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 população⁶.

Este núcleo de valorização do conhecimento que caracteriza a cultura desta escola 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:

⁶ 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- 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:

- 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 WILLIAMS (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 ginásio 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 WILLIAMS (1979).

Conclusão:

A relação entre a cultura escolar (desde que considerada historicamente) e as finalidades dos professores como intelectuais, individual ou coletivamente considerados, parece-nos fundamental para compreender a constituição histórica de sua

profissionalidade. Essa relação pressupõe continuidades e rupturas, uma vez que ela se realiza pelas apropriações e objetivações dos sujeitos, na instituição escolar.

Ainda que as mudanças em curso aparentemente imponham a objetivação de práticas alternativas, a compreensão de suas finalidades não se dá apenas pela análise da relação delas com o postulado nas políticas educacionais nem na relação com alguns fenômenos impostos por uma suposta condição de mudança inevitável – por exemplo a pós-modernidade.

Compreendemos que a prática dos docentes nas instituições escolares objetiva-se mediada pela cultura escolar e também pela história de vida e profissional dos sujeitos. Num cenário em que as pesquisas nas ciências sociais e particularmente na educação tendem a se tornar excessivamente pragmáticas e pouco críticas diante dos constrangimentos institucionais resultantes da crescente “mercadorização dos espaços públicos”, inclusive da pesquisa, consideramos fundamental reafirmar o referencial teórico do marxismo, especialmente para a compreensão da constituição atual da profissão docente.

O trabalho docente e a cultura escolar ocorrem inseridas nas relações sociais de produção. Constituem-se historicamente a medida em que sujeitos realizam alternativas. Nesse sentido, procuramos retomar o fundamento ontológico da profissão docente no trabalho em geral, motivo pelo qual consideramos também fundamental investigações que se proponham a compreender a constituição profissional do professor nas escolas. Dito de outra forma, para “testar” o poder de as intencionalidades postas nas atuais políticas educacionais instituírem a realidade desejada, há que se considerar a constituição histórica dos processos sobre os quais pretendem atuar, no caso, as práticas profissionais.

È procurar compreender o princípio das possíveis mudanças. Ao contrário do que parece, as mudanças não são orientadas por uma visão de futuro baseada num presente abstrato – o postulado nas políticas neoliberais, ou condição pós-moderna – mas, sim, por teleologias historicamente constituídas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEPAL/OREALC. *Educacion y conocimiento: eje de la transformacion productiva com equidad*. Stiago de Chile:CEPAL..1992.

CHESNAIS, François. *A mundialização do Capital* . São Paulo: Xamã. 1996.

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.

FREITAS, Helena C. L. de (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n80, p.137-168,set.

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

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.

PERALVA, A.T. (1992). *Reinventando a escola. A luta dos professores públicos do Estado de São Paulo na transição democrática*. Tese de livre docência. Faculdade de Educação. São Paulo:USP.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artes médicas Sul, 1999.

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 Educación 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.