

PROFISSÃO DOCENTE: A CONSTITUIÇÃO PELAS PRÁTICAS E CULTURAS PROFISSIONAIS NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Ivanise Monfredini (PUC-SP/ Centro Universitário Nove de Julho)

GT 01 - Práticas docentes e profissionalização de professores

Introdução:

Neste ensaio pretendemos contribuir com o debate acerca de um tema bastante tratado no campo da pesquisa em educação que é o da constituição da profissão docente. Considerando as possíveis relações entre as práticas profissionais, a cultura escolar e as atuais políticas públicas em educação, sugerimos a relevância de pesquisas que procurem compreender concretamente, no contexto atual, a realização da profissão docente nas instituições escolares. Sem pretender esgotar a vasta bibliografia já produzida sobre o assunto, nos apoiamos em alguns autores que têm fundamentado pesquisas sobre a história da profissão docente e da cultura escolar para indicar as possíveis contribuições de uma abordagem ontológica da constituição da profissão docente por meio da investigação das práticas destes profissionais, na escola com base na categoria prática escolar conforme é proposta por Silva Jr. e Ferretti (2004).

As práticas profissionais realizam que finalidades? Muito já se produziu a respeito desta temática considerando, por exemplo, a relação entre o trabalho e a condição de classe, de gênero e a identidade profissional constituída ao longo da trajetória de vida dos docentes. Ao afirmarmos de início a abordagem ontológica na constituição da profissão docente, considera-se especialmente a contribuição de Lukács (1981) quanto à formação do ser social no trabalho para a compreensão da profissão docente como prática social.

Citando Marx, Lukács afirma que o trabalho “é uma condição de existência do homem, independente de quaisquer formas de sociedade é uma necessidade natural eterna que tem a função de mediar o intercâmbio entre o homem e a natureza” e entre os homens, isto é a sociedade. (Lukács. 1981:3). Inicialmente, abstraindo do processo histórico de complexificação das relações sociais, de crescente desenvolvimento da sociabilidade humana, Lukács (1981) tratou do trabalho simples, produtor de valor de uso, considerando-o fenômeno originário, modelo do ser social, para a compreensão da essência que no processo histórico constitui o ser social. Afirma, então, a categoria ontológica central do trabalho que é a teleologia posta. O processo teleológico implica uma finalidade e portanto uma consciência que estabelece um fim, compreendido como processo real que se objetiva na realidade. A teleologia só pode adquirir realidade quando for posta. Só como essência do trabalho é que a teleologia se coloca como tal. Portanto é um atributo do ser social que se realiza “no trabalho, isto é, na continuada realização de posições teleológicas.” (Lukács.1981:11). No entanto, a teleologia na práxis social, isto é, que se objetiva, só é possível desde que haja uma adequada apreensão dos nexos que constituem a realidade sobre a qual o sujeito age, o que permitirá a busca dos meios adequados para a realização do fim posto:

Com efeito, a busca dos meios para realizar o fim não pode deixar de implicar um conhecimento objetivo do sistema causal dos objetos e dos processos cujo movimento pode levar a alcançar o fim posto. No entanto, a posição do fim e a busca dos meios nada podem produzir de novo enquanto a realidade natural permanecer o que é em si mesma; um sistema de complexos cuja legalidade continua a operar com total indiferença com respeito a todas as aspirações e idéias do homem. Aqui a busca tem uma dupla função: de

um lado evidenciar aquilo que governa os objetos em questão independentemente de toda consciência; de outro lado, descobrir neles aquelas novas conexões, aquelas novas possíveis funções que, quando postas em movimento tornam efetivável o fim teleologicamente posto. (Lukács.1981:13)

Causalidade e teleologia, categorias opostas, processos heterogêneos, resultam, no trabalho, em um processo homogêneo na consciência, para a realização do fim. Como afirma DUARTE (2001) as práticas sociais e os sujeitos constituem-se historicamente a cada processo de apropriação e objetivação que gera a necessidade de novas apropriações e novas objetivações. No trabalho voltado para a produção de valor de uso as teleologias postas transformam a própria natureza. Mas nas práticas mais complexas, nas quais o fim é a ação sobre a consciência de outros homens que os induz a determinadas posições teleológicas, a práxis é regulada também pelo dever-ser. Este é o caso da esfera educacional. Conforme LUKÁCS (1981), a origem do dever-ser é a essência teleológica do trabalho. Dever-ser e teleologia correspondem a momentos distintos da mesma processualidade. No entanto o dever-ser não se coloca como mera regulação externa e abstrata da prática social já que não se separa das alternativas concretas, que tem o seu fundamento ontológico no trabalho. Como afirma LUKÁCS (1981) o dever-ser no processo de trabalho tem possibilidades diversas tanto objetivas como subjetivas. Quais delas e de que modo se tornarão realidades sociais, é uma coisa que dependerá do desenvolvimento concreto da sociedade.

Ao nos perguntarmos quanto às finalidades que as práticas profissionais realizam, nos indagamos sobre a relação dos sujeitos, individual ou coletivamente considerados, com a cultura escolar; sobre a apropriação e objetivação que os sujeitos realizam desta cultura e que revelam a constituição contraditória da profissão.

Neste texto¹ desenvolvemos a temática da constituição da profissão docente considerando a relação contraditória entre as práticas e a cultura que as orientam e que ao mesmo tempo é reorientada pelas práticas destes sujeitos, numa sociedade que produz e reproduz a vida no modo capitalista ou seja, que se realiza sob a necessidade de reprodução do capital. A cultura e o sujeito na sua genericidade constituem-se inseridos nas relações sociais fetichizadas das relações de troca sob a “ameaça” constante do impedimento de sua realização propriamente humana, ao mesmo tempo em que a essência humana no trabalho reafirma, contraditoriamente, a possibilidade de sua realização.

Dito de outra forma, com base na ontologia lukacsiana (que se fundamenta na marxiana), considera-se que a profissão docente se realiza de forma contraditória nas relações reificadas em que “o valor de troca, sempre mediado, elevado à universalidade”, adquire uma dimensão de “domínio sobre o conjunto da vida humana” (Lukács.1981:73), ao mesmo tempo, que este processo civilizatório do capital não se impõe unilateralmente visto que a essência humana realiza-se pelo trabalho.

Como prática social, a profissão docente realiza contraditoriamente aspectos que valorizam o profissional e ao mesmo que indicam a sua desvalorização. O estatuto profissional, em determinado momento histórico evidencia a contradição entre aquilo que se pode chamar de

¹As reflexões apresentadas neste texto inserem-se no âmbito da pesquisa A profissão docente apreendida por meio da prática profissional de docentes de 5ª a 8ª séries do ensino público estadual paulista (em andamento) por isso ao longo do texto remetemos a algumas informações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo bem como a constituição histórica, neste estado, dos ginásios nas décadas de 1950 e 1960.

aspectos profissionais da docência – carreira, remuneração, formação especializada – e aquilo que coloca em xeque estes aspectos, – perda de controle sobre o processo, objetivos e meios de trabalho, desvalorização salarial. Valorização e a desvalorização não são excludentes ao longo do processo de constituição da profissão. Desconsiderar as implicações mútuas entre estes processos opostos, poderia significar a valorização do poder das idéias sobre a prática real, na qual, o trabalho dos professores, é mediado pelas relações sociais de produção, de modo mais ou menos direto, considerando as relações reificadas que ocorrem na esfera da circulação com base em um arcabouço jurídico a ela relacionado, que também articula a esfera educacional, de acordo com a ideologia da igualdade e dos “direitos do cidadão” numa sociedade “livre”.

O estatuto da docência como profissão constituiu-se historicamente desde a formação das congregações docentes no interior das escolas religiosas, nos séculos XVI e XVII, até a fundação das associações docentes no século XIX, processo mediado, respectivamente, pela Igreja e depois pelo Estado (cf. Nóvoa. 1991). Em primeiro lugar o autor ressalta, neste processo, a “definição de um *corpo de saberes* e de *savoir-faire* e de um *conjunto de normas e de valores próprios*” nas congregações docentes religiosas, ainda no século XVII, quando o ensino “torna-se assunto de especialistas” (cf. Nóvoa.1991).

Com a emergência dos Estados-nação e da constituição do ensino público e de massa, os professores passam a ser selecionados por concurso, o que traz um novo estatuto profissional ao docente (cf. Nóvoa,1991).

JULIA (2001) com base em pesquisa histórica também ressalta a importância do concurso para a constituição da profissão docente. Compara a forma como ocorria a seleção dos docentes dentro das ordens religiosas e depois, quando passa a se realizar no âmbito do Estado:

A virada maior me parece ser, aqui, a passagem de uma seleção [de professores] discricionária que se operava no interior do corpo religioso pela única autoridade das congregações ou dos principais, para o exame ou [...] concurso, que introduz uma visibilidade que repousa sobre provas escritas e orais codificadas; o exame ou os concursos define tanto na forma das provas como nos conteúdos dos saberes propostos aos candidatos, a base mínima de uma *cultura profissional* a se possuir.(JULIA, 2001:30)

Ao estabelecer os *concursos*, ou exames o Estado responsabiliza-se pela atribuição das *licenças* ou da permissão para o exercício da docência. É possível então a definição de conhecimentos e da “competência técnica” do professorado. Como afirma NÓVOA (1991), isto permitiu aos docentes, coletivamente, lutar pela melhoria de seu estatuto profissional.

Em conseqüência se estabelece a necessidade de garantir a reprodução do corpo de saberes e dos sistemas de normas da profissão, por meio de uma *formação específica*. Outro aspecto essencial para a consolidação de um estatuto profissional é a criação das *associações profissionais* docentes, “atores corporativos”, que surgiram principalmente no século XIX.

Finalmente, Nóvoa cita o processo de *feminização* do corpo docente, como outro aspecto determinante para a constituição do estatuto profissional docente já que o fato de os salários das mulheres ser considerada uma complementação e não a renda principal (especialmente no século XIX), trouxe dificuldades para as lutas do professorado.

Ao contrário do que ocorria quando da sua constituição na origem da escola pública, a perda de controle sobre o processo de trabalho dos docentes parece acentuar-se, notadamente diante da crise de acumulação que reorganizou todas as esferas sociais a partir das últimas três décadas do século passado e que determinou, entre outros aspectos, a ampliação da inversão de capital de serviços no setor educacional ao mesmo tempo em que o Estado cortou os gastos

sociais (saúde, educação e previdência, principalmente). Multiplicaram-se as empresas que mercantilizam produtos educacionais e aumentou a quantidade de escolas-empresas nas quais intelectuais e docentes atuam como trabalhadores produtivos².

Ambos os processos interferem no trabalho docente que paulatinamente passa a se constituir de forma especificamente capitalista (cf. SÁ.1986). SÁ (1986) afirma que lentamente instala-se a subsunção real no trabalho docente. Sugere que não tem mais lugar, contemporaneamente, o *trabalho docente artesanal*, aquele em que o professor realizaria as três fases do processo: a produção, momento em que o professor estuda, seleciona o conteúdo e planeja a aula; a transmissão, realizada na aula e a assimilação que envolve a avaliação e a auto-avaliação que pode ou não ser simultânea a realização da aula.

Se, historicamente, a especificidade do trabalho docente dificultou o movimento do capital no sentido de controlar e separar os meios e o processo de trabalho, do trabalhador; hoje se verificaria, conforme o autor, a crescente passagem da subsunção formal à subsunção real do professor.

O trabalho nas instituições escolares está submetido ao mesmo *sociometabolismo do capita*^β, que se estende à sociedade como um todo a medida do desenvolvimento das relações sociais de produção o que o submete a várias formas de controle e gestão, incluindo a utilização crescente das tecnologias educacionais. A comercialização de produtos escolares industrializados, a crescente divisão dos professores em diversas hierarquias no interior das escolas e nos órgãos estatais reguladores (cf. Sá e Enguita) e a crescente feminização da profissão (cf. Enguita, Costa, Aple e Neves e Silva), sugerem o aprofundamento da condição proletária do docente. No entanto como prática social não se trata de um processo de mão única, que expropria totalmente o trabalhador da sua condição de sujeito. Não se trata de uma relação reflexiva e diretamente originada da esfera econômica. Vale aqui relembrar as críticas de GRAMSCI (1995) às interpretações diretas que pretendem “apresentar e expor qualquer flutuação da política e da ideologia [para nós a esfera educacional e especificamente a profissão docente] como uma expressão imediata da infra-estrutura”. (p.117). Podemos, por analogia, tomar o mesmo alerta feito por Lukács ao discutir o valor, na práxis social nas esferas não econômicas, como o direito:

É claro, de um lado, que determinadas espécies de práxis social e determinadas regulamentações delas, mesmo tornadas autônomas ao longo da história, são, por sua essência, simples formas de mediação, e desde a sua origem tiveram como função regular melhor a reprodução social; [...] para cumprir[em] melhor o seu papel, esta função mediadora deve ser autônoma e ter uma estrutura heterogênea em relação a economia. [...] fica evidente que tanto o idealismo fetichizante, que quer interpretar a esfera do direito [e da educação] como algo que repousa inteiramente sobre si mesmo, quanto o materialismo vulgar que quer fazer derivar mecanicamente a partir da estrutura econômica, terminam por não ver os verdadeiros problemas. (p.75 e 76)

Neste ensaio procurou-se relacionar a constituição histórica da profissão às práticas profissionais, à cultura profissional e à cultura escolar. Este itinerário permitiu indicar a relevância do conceito de prática profissional para a compreensão da realização contraditória da profissão docente nas instituições escolares. Finalmente, com base em Silva Jr e Ferretti

² Ver ENGUITA (1993, p.259-292)

³ MÉSZÁROS, 2002.

(2004) referenciados em Lukács, sugerimos que a prática profissional se define como alternativa que orienta a prática escolar dos docentes nas instituições escolares.

A realização contraditória das práticas profissionais mediadas pela cultura escolar:

A profissão docente como prática social realiza-se historicamente em torno das lutas políticas pelo controle sobre as finalidades da esfera educacional e das práticas profissionais a ela relacionadas. Constitui-se historicamente na relação dos educadores com a sociedade mediada pelo próprio lugar que ocupa a educação numa determinada sociedade em determinado momento histórico. Esta contradição tem origem na própria especificidade da escola, na sociedade de classes, pois é o lugar onde “se garante igualdade de oportunidades, mas ao mesmo tempo aquele onde se gestam critérios de hierarquização.” (PERALVA, 1992:133)

Esta contradição que constitui a escola moderna, determinará de maneira imediata ou mediata a constituição da profissão docente, a medida em que se estabelecem as lutas em torno do maior ou menor controle dos docentes, do Estado e da população sobre a instituição escolar e sobre as finalidades da educação escolar. Ou seja, as práticas profissionais constituem-se historicamente com base nas lutas docentes mediadas concomitantemente pela regulamentação do Estado cujo fim é o de estabelecer o horizonte de possibilidades a ser realizado pela educação escolar, por meio do trabalho docente; e também, pela mediação com a população atendida, sua história, valores e expectativas sobre a educação escolar.

Desta forma, o estatuto profissional docente realiza de forma contraditória, elementos de valorização e de desvalorização profissional, relacionados às finalidades postas socialmente em determinados momentos históricos à educação escolar. A história da profissão se constitui de acordo com o lugar que os docentes

ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social. Os docentes não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la. (NÓVOA, 1991: 123)

Pode-se ilustrar a realização deste processo nos momentos em que se ampliou o atendimento à população nas escolas. No Estado de São Paulo, por exemplo, 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. Ao relatar os critérios adotados para viabilizar a implantação destas escolas, SPÓSITO (1992) cita as precárias condições de trabalho nas quais os docentes atuavam, visto a expansão do ensino público paulista ter se realizado sem a dotação orçamentária necessária. 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 seções 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 concretiza condições para a quebra da seletividade da escola pública pela pressão exercida pela população para que se amplie o atendimento. Posteriormente a LDB 5692/71 integra o antigo ginásio à escolaridade primária.

É neste momento em que se amplia o atendimento a esta população que se mantinha até então fora da escola, associada às precárias condições de trabalho dos docentes, que se realiza o debate sobre as finalidades da escolarização e do trabalho docente. Como indica THERRIER (1996) ocorre o debate que contrapõe o ideal profissional à ideologia da vocação, que concebe o trabalho docente como “natural” nas mulheres, relacionado à maternidade e aos cuidados infantis. É neste período também, entre os anos de 1950 e de 1960, quando ocorre “a expansão do número de professores (as), a retração dos seus salários, acompanhada da duplicação da jornada de trabalho” (THERRIER.1996:147) que se organiza uma entidade de representação nacional do professorado, a Confederação dos Professores do Brasil (CPB)⁴ que passa a discutir questões salariais e também o próprio sistema de normas profissionais remetendo as reivindicações ao horizonte corporativo relacionado à busca de ‘status e prestígio’ que deveriam ‘naturalmente’ ser assegurados diante da condição de ‘profissionalização’ dos docentes (cf. Therrier).

Nos anos de 1980 após o crescimento da matrícula na educação básica ocorrida no início dos anos de 1970, discutia-se a democratização da escola pública em dois sentidos: “de um lado negando seu caráter excludente, de outro sua natureza autoritária” (PERALVA, 1992:20), considerando que a população encontrava maiores oportunidades de acesso à escola, mas dificilmente escapava à seletividade dos processos de avaliação escolar que levavam à repetência e à desistência. As lutas pelo estatuto profissional são referenciadas as lutas de classe e articulam-se às reivindicações populares pela ampliação do acesso à escola pública e pela sua democratização. Naquele momento, “o objetivo da melhoria do ensino aparece indissociavelmente ligado a uma vontade de redefinição das relações de trabalho no interior da escola e de educação para a democracia.” (PERALVA.1992:29).

Recentemente ocorre nova ampliação no atendimento ao mesmo tempo em que, pela concepção de educação inclusiva, pretende-se o atendimento à população na sua diversidade. 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 que institui a finalidade da educação escolar relacionada à formação do cidadão, fundamental para a manutenção do pacto social.

Se na década de 1950 no Brasil se concebia que a escola pública deveria ser acessível a todos que tivessem “*aptidões* para frequentá-la⁵” o que justificaria a sua seletividade, atualmente, a escola deve organizar seus processos de forma a atender à diversidade étnica, social, cultural de gênero e físicas, que se apresentam para garantir a formação para a cidadania e a educação inclusiva.

Aspectos como a seletividade ou a inclusão articula a finalidade posta para a educação escolar em diferentes momentos históricos. O atendimento generalizado à população em idade escolar associado ao respeito à diversidade pelo atendimento as necessidades dos alunos individualmente considerados, constituem-se em aspectos que podem modificar as práticas profissionais e constituir uma outra cultura escolar. De uma cultura da seletividade para uma cultura da inclusão. Como indica Julia, a cultura escolar pode ser compreendida como

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a

⁴Posteriormente, em 1990 a CPB passa a se chamar Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

⁵ Editorial do Jornal O Estado de São Paulo em 02/10/54, citado por SPÓSITO (1992).

incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sóciopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA 2001:10-11.grifos nossos)

A cultura definida na relação entre as normas e as práticas permite compreender, inicialmente, que as finalidades postas na própria regulação realizada pelo Estado por meio da legislação, das políticas e programas educacionais implementados ao longo do tempo podem tanto reafirmar práticas escolares já disseminadas nas instituições escolares, como instituir novas práticas escolares e profissionais pela destruição daquelas já existentes

Como sugere Julia, aquilo que em determinado momento histórico pode ser identificado como cultura escolar, constitui-se não apenas no que é explicitado pela normatização do Estado mas, pelas práticas realizadas nas instituições escolares principalmente a dos docentes. Julia ilustra este processo ao referir-se a escola pública instituída na França revolucionária, na qual se pretendia substituir a formação religiosa pela formação do cidadão:

Os professores primários ‘republicanos’ da Revolução Francesa ensinavam a ler usando a Declaração dos Direitos do Homem, a Constituição, mas também, sob a pressão das famílias, as preces cristãs e o catecismo. (Kennedy & Netter, 1981 *apud* JULIA. 2001:24).

Ao conceituar a cultura escolar na relação entre normas e práticas o autor sugere, por meio da última, uma série de possibilidades nelas inscritas que resultam das diferentes apropriações e objetivações que os docentes fazem da regulamentação pretendida pelo Estado, instituindo, por meio de sua prática mudança na cultura escolar. Indica, desta forma que não há uma relação de continuidade entre a normatização e a cultura escolar.

Julia, cujas pesquisas se dão no campo da história da educação, explicita, assim como Nóvoa, a relação entre as finalidades da educação escolar e a constituição da profissão docente, por meio do seu conceito de cultura escolar. Para Julia a cultura escolar não pode ser compreendida

[...] sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. JULIA (2001:11)

Acrescente-se ainda que a relação entre as normas e a prática, especialmente a profissional, na constituição da cultura escolar, sugere a possibilidade de diferentes culturas escolares referenciadas a diferentes culturas profissionais. Referindo-se ao ensino primário e secundário na França do século XVIII, o autor cita o processo de constituição de culturas profissionais docentes distintas relacionadas às finalidades diversas então colocadas para estes dois níveis de ensino, “a instrução obrigatória de todo um povo, de um lado, o ensino de uma parte das elites, do outro” (JULIA.2001:32), que demandaram formas diversas de organização do trabalho docente. O professor do ensino médio, que formava as elites, constitui-se como um especialista na sua área de conhecimento a qual deveria dominar com segurança para transmitir os conhecimentos numa aula magistral. Ao contrário,

O professor primário não ministra um curso magistral, mas seu papel é fazer as crianças trabalhar, circular entre as carteiras para verificar como se desenvolvem as atividades de cada grupo (quando deve, por exemplo, dar aula em uma classe multiseriada). JULIA (2001: 32)

Mas, ainda que o autor chame a atenção para a singularidade de culturas escolares relacionadas a diferentes culturas profissionais, ao mesmo tempo nos remete a traços gerais,

ou seja, a uma cultura escolar comum a todas as escolas de determinado nível de ensino. No caso citado, às escolas primárias e secundárias. Neste sentido o autor chama a atenção não só para as rupturas e a singularidade sugerida pela referência às práticas, mas também para a genericidade *da cultura escolar*. Este aspecto se explicita, notadamente quando se refere à cultura escolar disseminada na sociedade:

[...] para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização [...]. JULIA (2001:11 grifos nossos)

Envolvidos por esta cultura escolar comum os docentes tenderiam a manter determinadas práticas profissionais orientados por valores e finalidades historicamente constituídos. Nos casos citados pelo autor: na manutenção de uma cultura religiosa cristã disseminada na sociedade francesa naquele momento histórico pelo ensino das preces e do catecismo e na manutenção de uma cultura burguesa que valoriza o “mérito” pessoal inscrita na própria estrutura do sistema escolar francês naquele período que dirigia o acesso secundário às elites (cf. Petitat, 1994). Quanto a este aspecto e com base em Lukács podemos afirmar que o autor nos remete àquilo que adquiriu legalidade posta no movimento crescente de realização contraditória da sociabilidade, referenciada aqui, à esfera escolar. A cultura escolar disseminada apresenta-se como dever-ser que pode orientar a prática.

Neste aspecto o conceito de cultura escolar é fundamental para que se compreenda, na análise das práticas profissionais, aquilo que se mantém ao longo do tempo em diferentes instituições escolares. No entanto tal concepção é ainda parcial pois obnubila as diferentes possibilidades inscritas nas práticas escolares e, portanto no trabalho. Dito de outra forma, ainda que o autor faça referência às práticas, especialmente às profissionais, nos remete na sua constituição, à aspectos externos aos sujeitos que as constituem. Este é um aspecto pouco desenvolvido por Julia (cf. Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo. 2004), provavelmente pelas dificuldades que se colocam quanto ao acesso às fontes para uma pesquisa histórica sob essa perspectiva. No entanto constitui-se em aspecto fundamental numa pesquisa pela qual se pretende compreender a constituição da profissão docente na instituição escolar no contexto atual.

A prática profissional nas instituições escolares objetiva-se mediada pela cultura escolar e também pela história de vida e profissional dos sujeitos. Ou seja, a reprodução das relações sociais na esfera da educação, especialmente compreendida com base nas práticas profissionais realiza-se no processo de apropriação e objetivação da cultura escolar pelos docentes. Como afirmam Silva Jr. e Ferretti (2004:28), fundamentados em Heller, a reprodução social

[...] não se reduz como no caso das teorias “crítico-reprodutivistas” à reprodução das relações sociais de dominação. Para Heller [precedentemente para Lukács] a reprodução da sociedade é também a reprodução das contradições que permeiam a sociedade. Uma dessas contradições é a existente entre o fato de que por um lado, a sociedade capitalista forma o indivíduo reduzindo-o a alguém que ocupa um lugar na divisão social do trabalho e, por outro lado, essa mesma sociedade produz, contraditoriamente, no indivíduo, necessidades de ordem superior, que apontam para a formação da individualidade para-si [...].

A prática profissional se realiza em uma situação concreta, no interior de determinada instituição escolar, desta forma é mediada não só pela apropriação da cultura escolar

compreendida como sugere Julia – na regulação do Estado e na cultura escolar disseminada, mas também pela cultura escolar específica de determinada escola.

Como indicam Silva Jr. e Ferretti (2004) as práticas escolares realizam-se orientadas por finalidades que se constituem contraditoriamente como síntese das dimensões institucional, organizacional e cultural de determinada escola.

O institucional, a organização e a cultura imbricam-se na construção histórica da instituição escolar orientados pelos objetivos historicamente produzidos para ela. O ordenamento jurídico educacional de cada instituição educacional traz em si as diferentes temporalidades históricas que se amalgamaram por meio de seus sucessivos processos de organização, tributários da cultura escolar que aí se constituiu. Este amálgama é potência em cada momento da prática escolar e influenciará tanto as apropriações quanto as objetivações que definem tal prática e tal cultura. Tais apropriações e objetivações, individuais ou coletivas contribuirão para constituir a identidade de cada escola, ainda que numa rede haja similaridade entre elas. (Silva Jr. e Ferretti.2004:42)

Como afirmamos anteriormente a profissão docente se constitui como síntese da contradição entre a valorização e a desvalorização profissional, relacionados à remuneração, carreira e formação específica, assim como ao maior ou menor controle do docente sobre o processo de trabalho, que se realizam historicamente nas relações contraditórias entre o professorado, o Estado e a população. Na escola a prática profissional individual ou coletivamente considerada, indica a realização da contradição entre valorização e desvalorização profissional, mediada pelas principais dimensões que dão especificidade à escola – síntese particular do institucional, do organizacional e da cultura escolar.

[...]a materialização da densidade histórica da escola que se faz na prática escolar, que é, por sua vez, a materialidade das relações escolares, portanto, única. O que nos impõe assumir a assertiva de que a escola não é multicultural, ainda que se apresente numa primeira aproximação como tal, e tem sua cultura específica produzida pela sua história também específica. (SILVA Jr. e FERRETTI.2004:44)

A escola no cenário atual é considerada *locus* privilegiado para realização das finalidades postas nas atuais políticas educacionais, ao mesmo tempo é o lugar que torna público e inegável os limites para sua realização, mostrando com clareza as contradições.

Com a implementação de políticas e programas que aparentemente fortalecem a instituição escolar e os sujeitos que nela atuam, articuladas a mecanismos que aparentemente garantem a sua gestão democrática, pretende-se uma transferência de responsabilidade para a instituição escolar e os sujeitos que nela atuam, atribuindo-se a eles o poder e a responsabilidade pela mudança da escola no sentido de se alcançar uma educação de qualidade. Aparentemente tais proposições legalmente constituídas, garantem para esses sujeitos, a realização dos processos de ensino que respeitando a “diversidade”, podem realizar a formação plena do cidadão. No entanto, as pesquisas no campo da educação vêm demonstrando que o que ocorre é a desconcentração de poder já que as escolas continuam atreladas aos órgãos da administração central, sem poder de decisão sobre questões administrativas, financeiras e mesmo pedagógicas. Mantém-se a estrutura burocratizada da escola ao mesmo tempo em que se pretende instituir mecanismos de democratização das relações na escola, o que pode inviabilizar a realização da gestão democrática. Em que medida a manutenção do ordenamento jurídico-administrativo dos sistemas de ensino, marcadamente burocrático – as exigências burocráticas quanto ao cumprimento de calendários, horários e prazos, preenchimento de

relatórios e envio de informações que vão de encontro aos problemas do cotidiano escolar, que exigem respostas imediatas – orientam práticas profissionais?

O professor atua num cotidiano escolar que não pode ser considerado de forma isolada. A violência caracteriza as relações cotidianas, inclusive o escolar, num mundo marcado pelo aumento da pobreza, de queda da renda e aumento do desemprego, inclusive entre os jovens⁶ agravados pelo abandono do cidadão por parte do Estado, o que amplia as possibilidades de desagregação social e instabilidade política. Ainda que os governos implementem projetos⁷ para tentar atenuar o efeito da violência na escola, este é um fato incontestável e pode representar, no cotidiano escolar um fator poderoso de mudança de práticas profissionais.

A abstrata relação entre a escola, a “comunidade” e os profissionais, conforme é contemplada nas políticas educacionais, desconsidera a constituição contraditória, diferenciada e hierarquizada das instâncias locais, municipais ou estaduais, assim como das instituições escolares, constituição esta relacionada ao embate de forças locais e aos processos gerais, como o lugar que o país ocupa na divisão internacional do trabalho.

Existem limites concretamente postos à sociedade civil diante da mercantilização dos espaços públicos que caracteriza o cenário atual. É significativo que nas políticas educacionais em vigor adote-se como modelo a gestão democrática considerando que mesmo sob o impacto das políticas neoliberais – que restringe o horizonte de possibilidades posto para as práticas escolares (cf. SILVA Jr. 2002) –, a escola pública nesta sociedade de classes, permanece, assim como o próprio Estado, espaço privilegiado de lutas e disputas. O que se observa é que a relação com a comunidade se configura a partir das necessidades de expansão do capital. Operacionaliza-se a ação individual e coletiva – que é política – dentro de limites, determinados principalmente pela necessidade de manter a instituição escolar funcionando, apesar do abandono, das péssimas condições de trabalho e remuneração.

Articulado à lógica de aparente fortalecimento da sociedade civil, o Estado gestor implementa as avaliações externas realizadas pelo governo federal, no caso do ensino fundamental, do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB). A avaliação é um instrumento importante para o gerenciamento da reforma, considerando a reorganização que se opera nos Estados e Municípios, quanto às orientações do governo federal. As informações proporcionadas indicam os impactos esperados e inesperados das ações desenvolvidas, garantindo unidade na multiplicidade, ou seja o direcionamento que se deseja num sistema que se pretende descentralizado e democrático.

As avaliações externas podem representar um importante elemento de destruição e reconstrução das práticas profissionais docentes. Por meio delas o trabalho dos professores assim como as próprias instituições escolares, podem ser reguladas segundo finalidades determinadas não pelos responsáveis pelo processo educativo na escola, mas por especialistas que compõem o corpo técnico encarregado de elaborar as avaliações das competências e

⁶Conf. IBGE (2004) a pesquisa de desemprego realizada em seis regiões metropolitanas pesquisadas, indica que em Março/2004 havia quase 1,3 milhão de jovens desocupados. 47% dos desempregados tinham menos de 24 anos de idade.

⁷Por exemplo, o Projeto Comunidade Presente tem como objetivo: Fortalecer, por meio das Diretorias de Ensino (DEs), das Unidades Escolares (UEs), das Associações de Pais e Mestres (APMs), dos Conselhos de Escola (CEs) e dos Grêmios Estudantis (GEs), a interação da escola com a comunidade, com intuito de promover uma ação mais eficaz no trato das diferentes formas de violência e elucidar a importância da participação da comunidade como prática no processo de construção da cidadania.

habilidades dos alunos. Pelo seu poder socializador (cf. Afonso. 1998), as avaliações externas podem constituir-se em instrumento de regulação de currículos e do trabalho docente que reduz a qualidade da educação ao rendimento escolar, ou seja ao domínio de um conteúdo curricular (ainda que referido às competências), dependendo da forma como os educadores se apropriam das informações produzidas por meio delas. Ou seja, dependendo de como as instituições escolares se apropriarem (ou não) destas informações não se realiza o trabalho docente orientado pelas diversidades relacionadas às necessidades específicas dos alunos e da comunidade, ao contrário, estabelece-se um parâmetro referenciado a determinados conteúdos definidos autoritariamente fora da escola. Este pode ser um aspecto inibidor, ainda que não impeditivo, da realização de um trabalho docente articulado à comunidade.

Estas contradições sugerem que as práticas profissionais, contraditoriamente podem ocorrer desarticuladas de uma cultura escolar que conceba a finalidade da educação escolar como bem comum contribuindo para distanciar a ação dos sujeitos na escola, dos aspectos mais amplos que se traduzem imediatamente, nas próprias necessidades da população atendida e de modo mediado na própria possibilidade de realização de sua humanidade no trabalho que realiza, nas práticas profissionais que objetiva.

O que é ser professor neste contexto? Diante das contradições as práticas profissionais explicitam elementos fundamentais da constituição profissional do docente, mediados pela cultura profissional e pela cultura escolar, permitindo identificar como os docentes estabelecem alternativas no sentido de exercer o controle sobre o processo trabalho e realizar as finalidades que se colocam orientadas pela maneira como concebem a educação escolar no contexto atual.

A compreensão da profissão docente pelo que ocorre nas instituições escolares remete à sua realização contraditória nas práticas profissionais. O fundamento ontológico dessas práticas no trabalho nos permite captar o movimento contraditório de sua constituição histórica.

A prática profissional objetiva o fim teleologicamente posto pelos docentes no que se refere à sua realização profissional. Por outro lado os fins que orientam as práticas profissionais – sintetizadas nas culturas profissionais – indicam as alternativas que se constituem diante da contradição entre valorização e desvalorização profissional, mediada pelas dimensões organizacional e cultural que dão especificidade à instituição escolar. A alternativa, como indica Lukács (1981) é a categoria mediadora entre o reflexo da realidade na consciência e a realização do fim.

As práticas profissionais 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. As diferentes finalidades coletivamente constituídas pelos docentes nas instituições escolares – teleologias postas coletivamente – identificam as culturas profissionais relacionadas à cultura escolar e a história de vida dos docentes.

Referências Bibliográficas:

- APPLE, M. W. (1989). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas
- _____(1995). Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BM/BIRD. (1997). O Estado num mundo em transformação. In: Relatório sobre o desenvolvimento mundial. Washington, DC. EUA.
- BRASIL/MEC (2000). Plano nacional de Educação. Via www.mec.gov.br
- BRASIL/MEC (2002). Geografia da educação brasileira. Via www.mec.gov.br

- BRASIL/MEC (2004). Sinopse estatística da educação brasileira 2003. via www.mec.gov.br
- BRASIL/MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/96
- BRASIL/MEC. Parecer CNE/CP 009/2001
- BRASIL/MEC. Parecer CNE/CP 27/2001
- BRASIL/MEC. Resolução CNE/CP1 de 18/02/2002
- CEPAL/UNESCO (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago:Chile.
- COSTA, M. C. V. (1995). Trabalho docente e profissionalismo. Uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares. Porto Alegre: Sulina.
- DUARTE, Newton. (2001). Vigotski e o “aprender a aprender”. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- ENGUITA, M. F. (1991). A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Em: *Teoria & Educação*, nº 4, 41-61. Porto Alegre: Pannonica.
- _____ (1993). *Trabalho, escola e ideologia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. (1985). Escuelas y clases subalternas. In. IBARROLA, Maria de & ROCKWELL, Elsie (Orgs.) *Educación y clases populares en America Latina*. México/DIE, p. 195-215.
- FFARIA FILHO, Luciano M., GONÇALVES, Irlen A.; VIDAL, Diana G.; e PAULILO, André L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. Em: *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação. V.30, nº 1. jan/abr. de 2004.São Paulo:USP.
- 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, n. 80, p.137-168, set.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO/SEE (s/d, a). Plano estadual de educação. Via www.educacao.sp.gov.br
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO/SEE (s/d, b). Política da SEE. Via www.educacao.sp.gov.br
- GRAMSCI, Antonio. (1995). *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira.
- HEARGREAVES, A. (1999). Profesorado, cultura y postmodernidad (cambin los tiempos, cambia el profesorado). España, Madrid: Morata.
- HELLER, Agnes. (1991). *Sociología de la vida cotidiana*. España: Barcelona. Ediciones Península.
- JÁEN, M. G. (1991). Os docentes e a racionalização do trabalho em educação. Elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. Em: *Teoria & Educação*, Porto Alegre: Pannonica, nº 4, 74-90.
- JULIA, Dominique. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n.1, p. 9-43, jan./jun.
- LEHER, Roberto. (2001). Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILLI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo:Cortez [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO.
- LUKÁCS, György. (1981). O Trabalho. In: *Per l’ontologia dell’essere sociale*. Trad. de Alberto Scarponi. Roma: Editori Riuniti. Tradução livre para o português de Ivo Tonet.
- _____ (1981b). O problema da ideologia. In: *Per l’ontologia dell’essere sociale*. Trad. de Alberto Scarponi. Roma: Editori Riuniti. Tradução livre para o português de Ester Vaisman

- MÉSZÁROS, István. (1993). *Filosofia, ideologia e ciência social. Ensaio de negação e afirmação*. São Paulo: Ensaio.
- _____ (2002). *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo; Campinas: Unicamp.
- NEVES, M. Y. e SILVA, E. S. (2001). Trabalho docente: precarização e feminização de uma prática profissional. Em: BRITO, J. et al. *Trabalhar na escola? Só invenstando o prazer*. Rio de Janeiro: JPUB.
- NÓVOA, A. (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Em: *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, nº 4, 109-139.
- NÓVOA, Antônio. (org.). (1992). Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote.
- 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.
- PETITAT, André. (1994). *Produção da escola. Produção da sociedade. Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PINTO, José Marcelino de R.(2002). Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). *Educação e Sociedade*, Campinas, v23, n 80, p. 109-136, setembro.
- SILVA JR., João dos Reis e FERRTTI, Celso João. (2004). *O institucional, a organização e a cultura da escola*. (mimeo – livro no prelo).
- SILVA JR., João dos Reis. (2002). *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã.
- THERRIEN, Ângela T. de Souza, (1996). *Trabalho docente: uma incursão do imaginário social brasileiro*. Tese de Doutorado. Psicologia da Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien.