

DISCURSOS DA REFORMA EDUCACIONAL NO REINO UNIDO E ESTADOS UNIDOS E O TRABALHO DOS PROFESSORES *

Meg Maguire **
Stephen J. Ball ***

Resumo

Este artigo usa o conceito de discurso para contrastar algumas das formas pelas quais "o professor" é posicionado e construído dentro das reformas nas políticas do Reino Unido e dos Estados Unidos. Em outras palavras, como o papel e propósito do professor é articulado diferentemente e quais são as implicações destas diferentes articulações para as relações de trabalho, auto-percepção e efetividade do professor? O artigo também chama a atenção a respeito dos significados mais amplos e possíveis implicações destas tentativas de reformar e reestruturar a oferta educacional e identificar um conjunto de diferenças discursivas entre as reformas do Reino Unido e dos Estados Unidos. Além disso, o artigo explora as implicações destas reformas no trabalho dos professores, bem como as formas pelas quais os professores são vistos em cada caso. O artigo baseia-se no trabalho de Michel Foucault e teorias do discurso.

Palavras-chave: trabalho docente, discurso, reformas educacionais.

Abstract

This paper uses the concept of discourse to contrast some of the ways in which 'the teacher' is positioned and constructed within recent reform policies in the UK and the USA. In other words, how is the role and purpose of the teacher articulated differently and what are the implications of these different articulations for the work relationships, self-perception and effectivity of the teacher? It also draws attention to the wider meanings and possible implications of these attempts at reforming and restructuring educational provision and identifies a set of significant discursive differences between UK and US school reforms. Further, it begins to explore the implications of these reform attempts for teacher's work, as well as some of the ways in which 'the teacher' is conceptualised differently in each case. The paper draws on the work of Michel Foucault and theories of discourse.

Key words: teachers' work, discourse, educational reforms.

Introdução

Nunca antes na história recente as escolas públicas foram sujeitas à crítica tão brutal por terem falhado em atender às necessidades educacionais da nação – ainda que nunca antes os governos tenham estado tão fortemente dedicados em estudar os problemas das escolas. (CHUBB & MOE, 1990, p.1)

Não é surpresa alguma, num contexto de crise fiscal e recessão continuada, no Reino Unido bem como nos EUA, que a provisão educacional seja reconsiderada e reavaliada. E, interessantemente, algumas experiências comuns também podem ser tabuladas particularmente em uma tentativa de culpar a educação por não atender às necessidades da nação, bem como em um esforço de reduzir gastos e 'elevar o padrão' através da inserção de mecanismos de mercado. Desta forma, nos EUA e no Reino Unido, um dilúvio de legislação e

recomendações políticas foi despejado na arena educacional. No entanto, enquanto os 'problemas' da educação parecem similares nos dois cenários, as 'soluções' propostas têm somente uma semelhança superficial.

Neste artigo, queremos sinalizar algumas 'diferenças nas semelhanças' que tipificam a reforma educacional nesses dois contextos nacionais, mas não estamos diretamente preocupados com a implementação prática de táticas reformistas. Queremos explorar as discussões subjacentes que, quando usadas em determinadas condições, tornam possível criar uma atmosfera na qual políticas radicais e contrastantes criam raízes. Isto é, queremos salientar a forma pela qual a mudança política, as reformas e as reestruturações têm sido facilitadas pela "reconfiguração discursiva dos parâmetros da possibilidade e da aceitabilidade política" (BALL, 1990, p.38). Políticas são construídas dentro e ao redor de discursos específicos que são eles mesmos conjuntos de

* Artigo publicado inicialmente no *British Journal of In-service Education*, v. 20, n.1, 1994, p. 5-16. Tradução de Miguel Neme, com a colaboração de Rosanne Evangelista Dias. Revisão técnica de Alice Casimiro Lopes (UERJ) e Elizabeth Macedo (UERJ). Artigo traduzido e publicado com a autorização dos autores

** Professora do King's College (Universidade de Londres). E-mail: meg.maguire@kcl.ac.uk.

*** Professor do Instituto de Educação (Universidade de Londres). Ocupa a cátedra Karl Mannheim de Sociologia da Educação. E-mail: s.ball@ioe.ac.uk.

“práticas que sistematicamente produzem os objetos dos quais falamos... Discursos não são sobre objetos, eles não identificam objetos, eles os constituem e, na prática de fazê-los, escondem sua própria invenção”. (FOUCAULT, 1977, p.49)

Discursos são sobre o que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Discursos incorporam o significado e o uso de proposições e palavras. Dessa forma, certas possibilidades de pensamento são construídas. Palavras são ordenadas e combinadas em formas particulares e outras combinações são deslocadas ou excluídas. “O discurso pode parecer pouco importante” diz Foucault, “mas as proibições às quais ele está sujeito revelam facilmente seus vínculos com desejo e poder” (1971, p. 11-12). Discursos então sustentam ou privilegiam certas relações e tipos de interação, certas formas e práticas organizacionais, certas formas de auto-percepção e auto-apresentação e, ao mesmo tempo, excluem outras.

Neste artigo pretendemos usar a concepção de discurso para contrastar as formas pelas quais ‘o professor’ é posicionado e construído nas recentes políticas reformistas no Reino Unido e nos EUA. Em outras palavras, como são articulados diferentemente o papel e o propósito do professor e quais são as implicações dessas diferentes articulações para as relações de trabalho, a auto-percepção e efetividade do professor? Ao mesmo tempo queremos chamar a atenção para os sentidos mais abrangentes e as possíveis implicações dessas tentativas de reformar e reestruturar a oferta educacional.

Reforma e Reestruturação

Nos EUA, o atual ímpeto de reforma escolar é geralmente apresentado como uma ‘reestruturação’. A reestruturação refere-se a uma série de mudanças ambientais e estruturais – como a escolha pelos pais, escolas inclusivas¹ e a formação de conselhos comunitários – assim como uma variedade de mudanças curriculares e organizacionais nas escolas – como gerenciamento pela escola (primo-distante do gerenciamento local de escolas) e o processo decisório partilhado. E essas mudanças reestruturantes são freqüentemente associadas com programas de equidade e de redistribuição relacionados à educação compensatória ou educação especial ou ainda dessegregação². Por exemplo, Hallinger e Hausman (1993) descrevem

um plano estrutural, com o pseudônimo de Escola Distrital de Bridgewater. O plano inclui os quatro principais temas que são comuns aos planos de reestruturação – mas observem a intenção expressa nessas linhas:

a descentralização da autoridade através do gerenciamento com base na escola; processo decisório partilhado em cada escola; um sistema de escolha controlada pelos pais referente à assiduidade dos alunos; currículos organizados em temas distintos refletindo diferentes filosofias educacionais... A motivação primária foi o comprometimento do distrito com o desenvolvimento de um caminho viável e efetivo de obter um equilíbrio étnico em suas escolas primárias. (p.3)

O padrão e a forma de reestruturação variam de estado para estado, de cidade para cidade, de escola para escola, mas existe um discurso razoavelmente geral de reforma que está articulado em quase todos os esforços de mudança escolar. Em alguns distritos escolares a reestruturação é voluntária, em outras é compulsória.

Contudo, um dos aspectos mais cruciais do ímpeto reestruturante, que tem implicações óbvias no escopo e na finalidade do papel do professor, são as mudanças que estão sendo realizadas no foco, âmbito e finalidade do papel do diretor (líder de professores). A reestruturação geralmente envolve a troca de uma ênfase administrativa para uma ênfase no diretor como um instrutor, e, mais recentemente, um líder transformador. (De várias formas no Reino Unido as reformas estão produzindo uma mudança exatamente na direção oposta). Um dos diretores envolvidos na pesquisa de Hallinger e Hausman capta algumas dessas implicações ao comentar que seu papel mudou de “Átila, o huno, para Maria que tinha uma ovelhinha (de uma canção infantil)”(p.1)3. Outro diretor explicou que:

Bem, meu estilo é um estilo basicamente de gerenciamento baseado na escola... Geralmente não imponho problemas ou idéias às pessoas. Peço a participação e por isso fazemos muitas discussões coletivas e pensamos no que deveria acontecer... Algumas vezes, podemos levar mais tempo que outras escolas, mas penso que estamos fazendo a abordagem correta e o processo certo (p.16).

¹ No original, *magnet schools*. Estas são escolas públicas norte-americanas que possuem uma missão especial, sendo destinadas a diminuir a segregação praticada por escolas de áreas mais empobrecidas pelo oferecimento de um programa educacional mais enriquecido e adaptado.

² Processo de combate da segregação social, particularmente de raça.

³ Em inglês, a expressão é a seguinte “From Attila the Hun to Mary had a little lamb”. Nesse caso, refere-se à redução do poder e da autonomia do diretor (N.R).

Esse fragmento aponta algumas diferenças básicas no pensamento embutido nas versões das reformas dos EUA e do Reino Unido. Em primeiro lugar, nos EUA a função do diretor é de facilitador. Como Cherry (1991, p. 38) defende, se uma reestruturação ou reforma significativa está para acontecer, o diretor deve “aprender a dividir o trabalho e também, o poder”. No entanto, no Reino Unido, evidências recentes sugerem que, como consequência do Ato da Reforma Educacional de 1988, há maior estratificação entre os profissionais que trabalham na escola, há mudanças em direção a um relacionamento do tipo “eles e nós” e cada vez maiores reivindicações distintas (em termos de valores e propósitos) entre professores e dirigentes escolares quando a organização escolar ‘reformada’ é caracterizada por um gerenciamento ‘de cima pra baixo’ através de um estilo mais diretivo de gestão (Bowe et al, 1992). Em segundo lugar, a lógica embutida na abordagem norte-americana é que uma maior efetividade é atingida quando se é capaz de envolver os professores no processo decisório. A crença de que a participação do professor na mudança e seu comprometimento com essa mesma mudança e as habilidades e *insights* que eles trazem e desenvolvem contribuirão para uma efetiva reestruturação é, sem sombra de dúvida, fundamental para o desenvolvimento da escola nos EUA. De certo modo, isso se baseia no investimento nas pessoas e na valorização do profissionalismo. Nos EUA, os professores são reformadores, no Reino Unido eles ‘são reformados’.

No Reino Unido, a afirmação da prerrogativa gerencial baseia-se em uma lógica bastante diferente. Esta se apóia numa técnica, na imposição de procedimentos gerenciais que pretendem simplificar e acelerar o processo decisório. A participação é minimizada e sistemas são desenvolvidos para disciplinar e dirigir o trabalho do professor. O profissionalismo é minimizado (e está mesmo sob ataque nas recentes propostas para a formação de professores). Colegialidade e participação são geralmente tomadas como parte do problema em vez de parte da solução. Eles são vistos como mais preocupados com seus próprios interesses, como parte de um sistema em que produtores desconsideram seus consumidores. As reformas ‘gerencialistas’ no Reino Unido também afirmam uma relação ‘empregador-empregado’ na escola e tentam relacionar “performance” diretamente aos incentivos materiais. De novo existe um significativo contraste com o discurso em processo nas reformas norte-americanas. Tentativas de ampliar a base do processo decisório das escolas, para incluir os professores e a comunidade (como está sendo feito em Chicago, cf. Ford, 1992), se apóiam no conceito de *stakeholders*⁴, um conceito

abrangente e inclusivo que dá aos professores, pais e estudantes uma opinião válida do que se pode contar como educação (veja Epstein, 1993, por conta de um projeto similar no Reino Unido).

As reformas de processo decisório partilhado (PDP)⁵ nos EUA são planejadas para serem orientadas para o futuro e alcancem uma mudança radical.

Em escolas PDP bem-sucedidas, as decisões são guiadas por uma visão do futuro construída coletivamente. Os stakeholders sabem o tipo de escola que querem ser. Os funcionários em escolas PDP buscam assumir riscos. Eles entendem que o fracasso é uma parte necessária do sucesso (WEBB, 1993, p. 18).

A intenção do PDP é a re-criação das escolas como ‘comunidades morais’, mas tais reformas (a não ser que na prática não sejam mais do que cosméticas) também têm implicações significativas para as relações de poder na educação. Muth & Segall (1993) descrevem uma reforma de processo decisório colaborativo de empoderamento (*empowerment*) do professor (PDCEP)⁶ em nove distritos escolares de um Estado (novamente observem a linguagem oficial utilizada aqui para caracterizar as reformas).

Eles concluem que:

Assim como a troca para o gerenciamento local pode simultaneamente melhorar a oferta educacional no nível local, mas aumentar os problemas de responsabilidade [accountability] no nível distrital, também o movimento para empoderar os professores tem suas múltiplas consequências. O empoderamento dos professores pode melhorar substancialmente o ensino em direção a um aumento do profissionalismo e responsabilização, desafiando as concepções hierárquicas existentes de administrador – as relações entre professores e as funções da direção central (p.21).

Se colocarmos de novo esta reforma em confronto com as reformas do Reino Unido, então um paradoxo peculiar é evidente. O sistema de gerenciamento local das escolas no Reino Unido e

⁴ O termo *stakeholders* foi criado no âmbito do gerencialismo para representar a responsabilidade social empresarial. O público deixa de ser apenas o dos consumidores para envolver os

stakeholders ou intervenientes: todas as pessoas ou empresas que, direta ou indiretamente, são influenciadas pelas ações de uma organização.

⁵ Em inglês, os autores utilizaram o termo *share decision-making* (SDM).

⁶ Em inglês, *teacher empowerment collaborative decision-making reform* (TECDM)

mesmo as escolas mantidas por subvenção⁷ pretendem reduzir os poderes e a influência das autoridades educacionais locais⁸ e tornar as escolas mais autônomas e flexíveis. Mas em relação às escolas, ao menos no que diz respeito aos professores, a burocracia da autoridade local é substituída pelo poder do gerenciamento e pelas forças de mercado como fontes de coação (veja Ball, 1993). Nos EUA, os poderes dos conselhos escolares locais (*Local School Board*) e do distrito educacional central (*School District central-office*) normalmente não são afetados pelas reformas PDP e PDCEP, mas, como Muth & Segall indicam, o efeito dessas reformas é uma reconfiguração prática das relações de poder e um desafio às prerrogativas herdadas. Os professores são os beneficiários do discurso da reforma e não como no Reino Unido, suas vítimas. Os professores são sujeitos da reforma e não como no Reino Unido, seus objetos.

Existe um outro contrastante paradoxo nas políticas que enfatizam essas reformas. Nos EUA, o debate sobre a reforma e autonomia escolar foi enormemente estimulado pelo trabalho de pessoas como Chester Finn (1986) e Chubb & Moe (1990). A "pesquisa" e a defesa deles tiveram um papel preponderante em puxar a agenda PDP. Mas somente uma parte da visão desses pesquisadores sobre escolas competitivas e *vouchers* para os pais foi considerada na prática da reforma. Com efeito, a versão do mercado livre de 'autonomia da escola' tem interagido discursivamente (se é que podemos colocar desta forma) com o discurso profissionalizado de liderança educativa e empoderamento do professor, para produzir um conjunto de políticas híbridas que celebram a autonomia e transferem o processo decisório relacionado para formas de escolha 'controladas' ou relativamente fracas, com o equilíbrio pendendo para a autonomia. No Reino Unido, o equilíbrio tem-se estabelecido na direção oposta. O ideal hayekiano do livre mercado como solução para quase tudo, que tanto influenciou o fazer político do Partido Conservador nos anos 1980, tem sido imposto às escolas de uma forma rigidamente pura e ideológica. A matrícula livre e o financiamento *per capita*, conjuntamente com os modelos competitivos de negócios e empreendedorismo, têm reduzido a autonomia escolar ao exercício de contabilidade institucional, manipulação de imagem e resposta reativa. Significativamente, as críticas norte-americanas às 'escolas burocratizadas', podem, com pequenas alterações nas palavras-chaves, ser igualmente aplicadas às 'escolas gerenciadas' do Reino Unido. Theodore Sizer, por exemplo, discorre sobre escolas burocratizadas:

professores raramente são consultados, menos autoridade significativa é concedida sobre as regras e regulamentos que governam a vida nas escolas; essas geralmente vêm do 'centro'. Raramente eles têm alguma influência sobre quem serão seus colegas imediatos; novamente o 'centro' decide.... Os professores geralmente sentem falta do sentido de pertencimento, um sentido comum a professores trabalhando juntos, o de que as escolas são suas, e que seu futuro e suas reputações são indistinguíveis (SIZER, 1984, p. 184).

Significativamente então, em relação ao discurso, as reformas dos EUA são baseadas, pelo menos em parte, na evidência de pesquisa e na defesa dos profissionais da educação, como no trabalho de Leithwood & Jantzi (1990), na 'liderança transformacional', que são baseadas em universidades, faculdades de educação e nos distritos educacionais. Ademais, o processo e o compasso de mudança, como naqueles exemplos referidos acima (Hallinger & Hausman, Webb, Muth & Segall), foram cuidadosos e firmes. Esquemas-piloto foram estabelecidos em vários casos e os processos de mudança acompanhados por uma considerável quantidade de pesquisas financiadas pela União e pelo Estado. A questão é que a reforma é para ser decretada, negociada e controlada pelos professores e não apenas ou imposta a eles.

De novo, os contrastes com o Reino Unido não poderiam ser mais precisamente delineados. O discurso da reforma tem sido deliberadamente desenvolvido para excluir vocabulário e contribuições profissionais. Na verdade as restrições na publicação (PETTIGREW & NORRIS, 1992), a recusa em publicar qualquer conclusão contraditória e indesejada, assim como uma rejeição total ao valor da pesquisa (cf. BLACK, 1992; GIPPS, 1993), são lugar-comum. Como Gipps diz:

apesar da certeza de que os tempos poderiam ser difíceis, como pairava no ar em 1988, o que nós não antecipamos era que a formulação de políticas educacionais, baseada na evidência de pesquisa, desapareceria. A pesquisa e avaliação ainda estão sendo financiadas pelas agências centrais, mas o trabalho ainda está sujeito a atrasos na apresentação ou não sendo apresentado, com relatos impróprios na imprensa e um discurso geral de menosprezo (BALL, 1990) que tem efetivamente, eu temo, defendido a primazia do conhecimento do bom senso sobre o conhecimento especializado e o transferido (para sempre?) para uma linha secundária (GIPPS, 1993, p. 3 e 4).

7 Grant-Maintained Schools (GMS) eram escolas mantidas por subvenção, que se desligavam da autoridade local de educação e ficavam ligadas diretamente ao governo central. (N.R.)

⁸ Local Education Authorities (LEA): autoridade educacional local (N.R.)

O gerenciamento e os discursos de mercado, derivados do ambiente comercial, são importados para a educação e colocados sobre e contra o trabalho de especialistas da educação superior e as autoridades educacionais locais. Tem havido pouca ou nenhuma interação discursiva. Ademais, o compasso de mudança tem sido atribulado e sob pressão. Diversas mudanças são introduzidas simultaneamente sem pré-teste e avaliação, sendo alteradas e remendadas repetidamente por ordem ministerial. Alinhada com a hegemonia do senso comum e com a suspeita em relação à pesquisa e à especialidade [*expertise*], as evidências de pesquisa são ignoradas e não tem havido nenhuma tentativa de pesquisa sistemática ou de análise dos resultados e efeitos das reformas. De fato, estamos tentados a dizer, deliberadamente, que a forma e os processos de implementação das mudanças no Reino Unido têm um impacto nos professores que é diretamente oposto às mudanças nos EUA.

É importante dizer que nós não estamos aqui tentando idealizar as reformas dos EUA. É o contraste nos discursos e as possibilidades dos discursos que estamos destacando aqui. As mudanças nos EUA não foram, de forma alguma, não-problemáticas. Hallinger & Hausman, Webb e Muth & Segall, identificaram numerosas fraquezas e dificuldades advindas da implementação do processo decisório partilhado (PDP). Na verdade, o estudo de Webb sobre a Urban High School é um estudo de caso de fracasso. Ele explica:

Estou começando a acreditar que escolas PDP eficazes são bastante semelhantes, mas que escolas ineficazes são ineficazes cada uma do seu jeito. Urban é somente uma das trinta escolas PDP do projeto PDP/SR sob estudo. Conteí apenas um caso, mas outros casos são muito mais positivos do que a escola que relatei. Não estou pronto para concluir que o projeto fará diferenças reais e mensuráveis nas vidas dos estudantes. Estou propenso a dizer que o PDP/SR pode modificar significativamente a cultura das escolas (WEBB, 1993, p. 25).

Mas o ponto é que as reformas dos EUA, e as respectivas pesquisas, estão trabalhando com uma visão mais sofisticada e multifacetada

do que significa mudança escolar. É uma visão que tenta relacionar cultura à sala de aula e acesso à igualdade. Com relação à primeira (como Webb identifica) a questão é: qual é a diferença mensurável que isso tudo faz nas vidas dos estudantes? Novamente falando criticamente, um diretor de uma escola envolvida na reestruturação em Chicago, citado por Ford (1992, p.10), comenta:

Se há algum desapontamento para mim até o momento, é que estou tendo um momento bastante difícil nesses dois anos, vendo como isto afeta os alunos na aula de álgebra. Não sei se mais alguém levantou essa questão para você anteriormente, mas penso que ultimamente isso tudo tem que afetar os alunos nas salas de aula. Se isso não ocorrer, estaremos perdendo tempo.

No Reino Unido, além do sistema nacional de teste, mecanicista, grosseiro e falacioso, que tem como objetivo prover os indicadores de performance escolar ao invés de medir a melhora do aprendizado dos alunos, não temos outra forma de, ao menos, iniciarmos a conceitualizar relações positivas entre reforma escolar e atividade de sala de aula. Não se está argumentando que todos os diretores e professores do Reino Unido renunciaram às necessidades das crianças e estudantes escolares de forma a implementar os requerimentos da política do Estado central (veja RISEBOROUGH, 1993); o ponto é que questões como responsabilização (accountability) foram reconfiguradas pelas reformas políticas recentes como estritamente relacionadas a resultados de testes em detrimento de outras possibilidades mais educativas (veja EPSTEIN, 1993).

Discussão

Temos tentado identificar um conjunto de diferenças discursivas significativas entre as reformas escolares do Reino Unido e dos EUA e começamos a explorar suas implicações para os professores, assim como algumas das formas pelas quais 'o professor' é conceitualizado diferentemente em cada caso. As diferenças estão resumidas abaixo (veja Tabela I).

Como fundamentação para este texto, tomamos o trabalho de Michel Foucault e teorias do discurso. Com Foucault, acreditamos que o discurso é sempre apenas parcial, é apenas um ponto-de-vista entre vários. No entanto, algumas bases para interpretação ou definição se tornam mais dominantes do que outras; poder e conhecimento são redistribuídos. Algumas vozes, alguns modos de articulação e formas de associação são silenciadas. Certas possibilidades são oferecidas, outras são concluídas, algumas formas de pensar são

empoderadas e encorajadas, outras são inibidas. Atores são posicionados e construídos diferentemente dentro de diferentes discursos. Diferentes valores, fins e propósitos operam dentro desses diferentes discursos. A tarefa do educador progressista é, portanto, se reapropriar-se dos discursos-chave, desconstruir significados dominantes e reafirmar significados mais democráticos, socialmente justos e participativos (cf. EPSTEIN, 1993).

É evidente que estão sendo usados discursos contrastantes, por meio dos quais o papel e o propósito do professor estão sendo diferentemente posicionados no Reino Unido e nos EUA. Enquanto em ambos os cenários o discurso dominante é o de

No Reino Unido, os professores têm sido culpabilizados pelo fracasso das escolas e pelas alegadas diminuição nos índices dos testes. Suas preocupações profissionais e especialidades têm sido consideradas com seus "próprios interesses". O suporte e o desenvolvimento profissional oferecidos pelos especialistas das autoridades educacionais locais foram substituídos, a pesquisa e o conhecimento do Ensino Superior têm sido ridicularizados como parte de um sistema que visa seus próprios interesses, no qual produtores desconsideram seus consumidores. Os professores têm sido culpabilizados pelas falhas do sistema e agora têm de disciplinados. Eles não são confiáveis. Os professores no Reino Unido estão sendo agora

Discurso	Reino Unido	EUA
Escolha e diversidade	Diferenciação Especialização Individualização	Foco na equidade e questões sociais
Papel do diretor	Burocrático Gerencialista	Democrático Participativo
Nível de eficácia da escola	Gerenciada por fortes controles centrais	Gerenciada por participação e processo decisório partilhado
Relações de poder	Conduzidas pelo mercado De cima pra baixo	Partilhada e negociada
Professores	Objetos de controle Implementadores de decisões tomadas/produzidas pelo 'centro'	Sujeitos da política Inovadores e expostos a riscos
Pesquisa	Parte do problema	Parte da solução
Tempo/ ritmo da reforma e reestruturação	Puro acaso e contraditório	Incremental – conduzido por pesquisa e avaliação
Mudança	Grosseira	Sofisticada e multifacetada
Autonomia no mercado	Escolhas individuais e competição tomam lugar de fatores profissionais e éticos	Interesses profissionais se relacionam com autonomia para produzir decisões locais e democráticas.

Tabela 1 - Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos EUA.

reforma/reestruturação, táticas discursivas contrastantes são utilizadas de forma a reposicionar as relações de trabalho, a auto-percepção e a efetividade do professor. Nos EUA, a escola e o professor são considerados como participantes ativos da reestruturação.

A escola é vista como a unidade responsável pela iniciação da mudança e não apenas pela implementação de mudanças concebidas por outros (Barth, 1992).

Os professores são vistos como fontes de especialidade [expertise], ao invés de implementadores dos planos dos outros para a melhoria da escola (Hallinger & Hausman, 1993, p. 13)

'reconstruídos' por terem sido "formados com um compromisso com um código de ética que os possibilita ficarem à parte de estreitos interesses setoriais" (Hillcole, 1993, p. 9). Uma reconstrução no sentido de tornarem-se técnicos de sala de aula que implementam e avaliam os resultados de um currículo que foi desenvolvido em alguma outra parte. Eles não precisam mais ser educados em instituições de nível superior e, então, "corremos o risco de produzir uma profissão que olha cada vez mais pra dentro de si" (FURLONG, 1993, p.14).

No que se refere às relações de trabalho intra-escolares, a situação parece ser a de que os professores têm cada vez menos autonomia profissional e cada vez mais seu trabalho dirigido por gestores *seniors* distantes das preocupações do dia-a-dia de sala de aula. Em relação à auto-percepção do professor – e especialmente em

relação a 'reformas' contemporâneas como a Mum's Army⁹ –, o magistério parece estar sendo reconstruído como um trabalho que praticamente qualquer um pode fazer, uma combinação de habilidades e competências com pouca reflexão ou base teórica. Com relação às propostas atuais, isso pode tornar a força de trabalho do professorado cada vez mais fragmentada e estratificada. A sensação de alienação e de desvalorização moral quando os professores são chamados a se engajarem em atividades que consideram inapropriadas para as necessidades de seus alunos e filhos (por exemplo, alguns aspectos do Currículo Nacional) podem vir a bloquear as tentativas de reforma. A efetividade do professor pode ser muito desvalorizada pela forma como sua integridade profissional, especialidade e habilidade têm sido tão deixadas de lado. O contraste com os professores "stakeholders"¹⁰ norte-americanos não poderia ser mais cruel.

Queremos finalizar por nos esquivar do imediatismo de tudo isso e fazer duas grandes perguntas sobre esses processos de reforma. Primeiro: o que essas diferenças significam em termos de vida política no Reino Unido e nos EUA? Segundo: o que essas diferenças significam em termos de vida econômica no Reino Unido e nos EUA? Nós podemos tratá-las bem esquematicamente. Com relação à primeira, as reformas no Reino Unido parecem visar à redução drástica das possibilidades de controle democrático, tanto local quanto institucional, da educação. As escolas têm que ser controladas no jogo entre poderes centrais, decisões de entidades não-governamentais não eleitas e escolhas individualistas e competitivas. De fato, a educação escolar não está sendo mais articulada como um serviço público, mas como bem privado regulado pelo Estado. A cidadania participativa e democrática é substituída pelo consumo individualizado. A justiça social está 'fora' da agenda, enquanto vantagem competitiva e interesse próprio estão 'dentro'. Nos EUA, são feitas tentativas para rearticular a educação como uma questão pública e questão de preocupação coletiva. Novas formas de participação democrática no processo decisório em escolas foram experimentadas. A reestruturação está relacionada diretamente às questões de equidade e justiça em vários cenários. As políticas de e para as escolas são, portanto, bem diferentes nos dois países. Desse modo, o potencial de aprendizado e as visões de "boa sociedade" também são bem diferentes.

Com relação à segunda questão, o contraste entre o Reino Unido e os EUA é talvez mais complicado, mas talvez inesperado. As reformas nos

EUA poderiam ser bem descritas como demonstrando, ao menos, alguma "correspondência" com as características das formas organizacionais e dos processos produtivos pós-fordistas. Na empresa pós-fordista, a produção recai sobre trabalhadores multi-habilitados, capazes de inovação e de desenvolvimento de processos e produtos, e é marcada por relações sociais informais e em rede e hierarquias horizontais ou laterais. As tarefas e processos decisórios são transferidos. A flexibilidade, a iniciativa e o trabalho de equipe são recursos cruciais e, portanto, o trabalho em si é um ativo-chave na produção (MURRAY, 1988).

As reformas no Reino Unido, no entanto, se assemelham a nada mais do que à clássica empresa fordista com seus tradicionais sistemas de linha de montagem, suas estruturas hierárquicas, seu processo decisório executivo e seus ambientes de trabalho micro-gerenciados, estes últimos ramificados pelos requerimentos do Currículo Nacional. Nesse cenário, no Reino Unido, os professores estão cada vez mais sujeitos a pressões para treinamentos especializados em relação ao escopo, nível e suas áreas específicas. Assim, uma peculiar falta de 'correspondência' está se abrindo entre o que Faidley & Musser (1991) chamam de era informacional e a educação escolar. Apesar da ênfase do gerencialismo na rapidez do processo decisório, a estrutura fordista das escolas do Reino Unido parecem mais apropriadas a contextos estáveis e sem desafios.

Hoje, no entanto, nós vivemos numa nova era tecnológica onde tremendas demandas são colocadas para o sistema educacional de modo que ele possa corresponder às condições sempre mutáveis de um contexto turbulento e dinâmico. Padrões universais impostos pela autoridade central simplesmente não funcionam na era da informação. Padrões nacionais para a educação são elementos importantes no processo de excelência, mas sozinhos não resolverão a crise educacional (FAIDLEY & MUSSER, 1991, p. 27).

Se a reestruturação e a reformar da oferta educacional nos EUA e no Reino Unido são para ajudar no renascimento econômico e se o sistema educacional deve satisfazer as necessidades de um futuro ainda desconhecido, então uma abordagem pós-fordista pode oferecer maior potencial do que uma fordista. Se o sistema educacional deve oferecer uma completa e desafiadora contribuição a reformas e reestruturações que são urgentes e necessárias, então parece crítico trabalhar com as preocupações profissionais e integridade de professores em vez de substituir ou desconsiderar suas especialidades e habilidades. Se uma visão de 'sociedade boa' é aquela onde se espera que a

⁹ Mums' Army é um grupo de pressão que deseja que o problema do comportamento anti-social (por exemplo, violência) seja considerado na agenda política e que ações efetivas sejam realizadas.

¹⁰ Ver nota 4.

educação possa apoiar crianças que experimentam desvantagens ou injustiças (GIPPS, 1993), então isto seria mais sustentável em escolas onde os professores são profissionais reflexivos, preparados e envolvidos em parecerias genuínas, democráticas e localizadas do que em propostas educacionais centralizadas.

Bibliografia

1. BALL, S. J. **Politics and Policy-making in Education: explorations in policy sociology**. London: Routledge, 1990.
2. BALL, S. J. Education policy, power relations and teachers' work. **British Journal of Educational Studies**, n. 41, p. 106-121, 1993.
3. BLACK, P. Introduction. In: Various Authors (Eds.) **Education: putting the record straight**. Network Educational Press. 1992.
4. BOWE, R., BALL, S. J. with GOLD, A. **Reforming Education and Changing Schools**. London: Routledge, 1992.
5. CHERRY, M. School ownership – the essential foundation of restructuring. National Association of Secondary School Principals (NASPP). **Bulletin**, October. 1991.
6. FIN, J.; Chester, E. Decentralize, deregulate, empower, **Policy Review** (American Publication), n. 58, 1986.
7. CHUBB, J.E.; MOE, T.M. **Politics, Markets and America's Schools**. Washington: Brookings Institution. 1990.
8. EDMONDS, R. Effective schools for the urban poor. **Educational Leadership**, 37, p. 15-24, October, 1979.
9. EPSTEIN, D. Defining accountability in education. **British Educational Research Journal**, 19, p. 243-259, 1993.
10. FAIDLEY, D.; MUSSER, O. Educational restructuring for the information era, **National Association of Secondary School Principals (NASPP) Bulletin**, October, 1991.
11. FORD, D. J. **Chicago principals under school-based management: new roles and realities of the job**. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, April, 1992.
12. FOUCAULT, M.. **Theories et institutions penales**. Annuaire du College de France, 1971-72.
13. FOUCAULT, M. **The Archaeology of Knowledge**. London: Tavistock, 1977.
14. FURLONG, J. Why wear blinkers? Platform article in **The Times Educational Supplement**, 29 January, p. 14, 1993.
15. GIPPS, C. The profession of educational research (presidential address), **British Educational Research Journal**, 19, p. 3-17, 1993.
16. HILLCOLE. *Whose Teachers? A Radical Manifesto*. Tufnell Press, 1993.
17. HALLINGER, P.; HAUSMAN, C. From Attila the Hun to Mary had a little lamb: redefining principal roles in restructured schools. **Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association**, Atlanta, Georgia, 1993.
18. LEITHWOOD, K.; JANTZI, D. Transformational leadership: how principals can help reform school cultures. **School Effectiveness and School Improvement**, 1, p. 249-280, 1990.
19. MURRAY, R. Life after Henry (Ford), **Marxism Today**, October, p. 8-13, 1988.
20. MUTH, R.; SEGALL, R. Towards restructuring: developing co-operative practices in schools, paper presented to the annual meeting of the **American Educational Research Association**, Atlanta, Georgia, 1993.
21. OZGA, J. Where are the teachers in the new framework for schools?. **Education Review**, 7, p. 44-46, 1993.
22. PETTIGREW, M.; NORRIS, N. **Expand and Contract: the conditions of government sponsored social research**. Norwich: University of East Anglia, 1992.
23. RISEBOROUGH, G. Primary headship, state policy and the challenge of the 1990s: an exceptional story that disproves total hegemonic rule. **Journal of Education Policy**, 8, p. 155-175, 1993.
24. SIMON, B. **What Future for Education?** London: Lawrence & Wishart, 1992.
25. SIZER, T.R. **Horace's Compromise: the dilemma's of the American high school**. Boston: Houghton-Mifflin, 1984.
26. WEBB, R. B. **In whose interest?** Bureaucracy and control in a restructuring school. Unpublished paper, University of Florida, 1993.

Recebido em 21/12/2006

Autorização dos autores para tradução e publicação: 12/08/2007