

A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente

Eneida Oto Shiroma*

Olinda Evangelista**

Resumo:

Este artigo discute dois temas centrais da reforma educacional: profissionalização docente e gestão. Prescrições de agências internacionais procuram definir novos perfis profissionais, novas relações e práticas no interior da escola que devem forjar uma nova cultura na organização escolar, assim como nos órgãos administrativos da educação. A profissionalização docente é proposta como um modo de se produzir um professor competente e barato para o século XXI. Conclui-se que a política de profissionalização articulada ao gerencialismo é uma maneira de redefinir a formação de professores e administradores e, também, monitorar a incorporação das recomendações internacionais no trabalho pedagógico escolar.

Palavras-chave:

Reforma do ensino. Professores - Formação. Escolas - Organização e administração.

* Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC.
Doutora em Educação pela UNICAMP.

** * Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC.
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP.

Tem se tornado habitual entre estudiosos da educação afirmar que a escola se encontra em uma situação ingente, seja tomada de uma perspectiva estritamente localista seja de uma perspectiva “planetária”¹. Nesse campo grassam também acusações ao magistério cujo corolário poderia ser assim sintetizado: o professor não está preparado para atender às demandas do século XXI. Faces da mesma moeda – escola de má qualidade e professor despreparado –, tais idéias sustentam projetos educacionais internacionais que, a partir dos anos de 1990 e na atualidade², reclamam a (re)formação docente. Embora se admita alguma convergência dos argumentos acerca da má qualidade do ensino e da inadequação do professor ao século recém iniciado, não se pode aceitar que haja sintonia quanto às razões que explicariam sua existência.

Nossa preocupação nas investigações que vimos realizando não é a de traduzir as formas com as quais tais argumentos se revestem; ao contrário, interessa-nos apreender a problemática da profissionalização docente como política de formação, como campo de interesse do Estado, como arena de disputas entre interesses vincadamente econômicos. Tomamos como fontes de estudos textos oficiais e oficiosos e acerca deles indagamos por que, nas justificativas que veiculam, a abstrata qualidade da educação é evocada como grande finalidade das reformas da formação docente? Que fim se pretende atingir por meio da manufatura de um professor de “novo” tipo?

As construções discursivas referidas postulam que para se obter uma escola de qualidade há que se alterar substantivamente o *locus* e os modelos de formação, gerando-se um “novo” perfil docente³, sintonizado com a “economia do conhecimento”. Assim, pois, para se alcançar esse desiderato, a ser viabilizado pela melhoria da qualidade de ensino, ter-se-ia que modificar aquilo que constitui o “que-fazer” docente – métodos e conteúdos de ensino, fórmulas de avaliação, relações afetivas, ações em equipe, entre outros. Contudo, se esse é o horizonte – aparente – a ser atingido pela educação, ele pressupõe vigília ao pessoal encarregado de realizá-la, em especial ao professor.

Nas reformas educativas dos anos de 1990, no Brasil e em outros países, a denominada competência docente é instada a extrapolar as fronteiras da sala-de-aula sem alçar vôo para além dos muros escolares. Nesse processo, de alargamento-restrição das atribuições docentes, verifica-se o fechamento do espectro político do professor que deve se preocupar

apenas com o que diz respeito aos resultados de seu ensino e à sua atuação escolar, abstraindo-os das condições político-econômicas que os produzem, embora, contraditoriamente, essas mesmas condições abstraídas sejam chamadas para justificar a reforma de sua formação.

Já afirmamos que a formação docente é uma questão de Estado, mas não se refere aqui ao Estado em sentido estrito, mas ao Estado tomado como parte de uma articulação global em torno dos interesses capitalistas. Precisamente nesse âmbito propomos algumas interrogações acerca da política de profissionalização, procurando entendê-la como resultado de mecanismos vários e perversos do movimento capitalista, no interior do qual os modos de profissionalizar os docentes ganham inteligibilidade.

Uma outra questão articula-se a anterior. Trata-se da redefinição das funções dos gestores escolares no amplo campo da idéia de “governabilidade” ou de “governança”. Correia (1995, p. 10-11) assinala que, sendo o modelo neoliberal “circunstancial”, logo historicamente datado, “por um lado ele institui-se como uma resposta mais ou menos consistente a um conjunto de problemas que ele próprio definiu e que não são de solução única; [...]. Por outro, ele é um ‘discurso’ de gestão de uma crise social generalizada [...]”

Entendemos que a articulação entre esses eixos – formação docente e gestão educacional – são fundamentais para a compreensão da reforma educativa contemporânea, cujo objetivo parece ser, mais do que o de realizar a homogeneização do modelo de professor, o de difundir um particular modo de existir do ser humano não redutível à sua faceta educacional ou genericamente cultural. O que parece estar em causa é precisamente a gestão da crise social pela construção do professor e da escola como “gerentes” dessa mesma crise, conquanto, reafirme-se, esse seja um discurso destinado a construir a desejada aparência de “poder do professor”.

Em nossa investigação tem ficado progressivamente evidente que a aparência que se quer produzir é a da consecução do sucesso econômico do aluno por meio de uma escolarização de qualidade, a ser produzida por professores e gestores eficazes. Semelhante projeto é desenhado no campo das abstrações posto que nem a escola nem o professor podem garantir esse objetivo. Elidem-se os comprometimentos políticos e econômicos que determinam as políticas educativas, cujo interesse é o de manter estável as relações capitalistas de produção a qualquer custo, mesmo que isso signifique, segundo Dale (2001, p. 138), “fazer vista grossa dos abusos sobre os direitos humanos” se isso significar a eventual perda de “mercados e lucros.”

O futuro da educação

Estudos sobre as reformas educacionais contemporâneas em diversos países têm identificado seu alto grau de homogeneidade. São similares os conceitos-chave (por exemplo, competências, habilidades, autonomia, flexibilidade, descentralização, sociedade do conhecimento) e as justificativas para a reforma (por exemplo, competitividade, equidade), assim como os novos desafios à educação, construindo-se um discurso relativamente uníssono em favor da profissionalização de docentes e gestores. Os cenários traçados na última década do século XX para a educação do século XXI atribuíram ao professor um novo perfil e novas funções para acompanhar os avanços tecnológicos e os desafios dos chamados “novos tempos”. Tal antecipação foi usada para ocupar o imaginário político, erigir consensos sociais e legitimar as mudanças propostas para a educação.

Como referido, o futuro da educação e do professor foram projetados num conjunto de documentos preditivos – e prescritivos – que ao professor não abriu qualquer alternativa que não fosse a de realizar o programa pautado pela “sociedade da informação” (DELORS, 1998). Esse futuro, cujo passado foi negligenciado pelos documentos antecipatórios, atinge o paroxismo ao negar o próprio presente (CENTRO LATINO AMERICANO DE ADMINISTRAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO, 1998). Segundo Hameline (2001), ter um projeto é apropriar-se do futuro. Esta apropriação consiste em, simultaneamente, empreender uma ação e antecipar um pensamento. Entretanto, predomina nos documentos uma antecipação *romanesca*, impunemente otimista, habitada pela certeza irrealista de um *happy end*. Tal processo fomenta uma colonização não só do discurso, mas também das utopias. O futuro já foi traçado; como nas antigas escolas infantis, restar-nos-ia percorrer o caminho tracejado. São tantos os parâmetros e referenciais estabelecidos nos planos internacionais de educação para as próximas duas décadas que caberia indagar: de que temor se originam tantas certezas?

Na esteira do Relatório Delors (1996) uma seqüência de documentos foi insistente em afirmar os riscos e a vulnerabilidade a que estaríamos expostos no século XXI. Contraditoriamente, diante da ampliação da miséria, a escola criticada era recomendada como panacéia para retirar os chamados “grupos de risco” da situação de exclusão social, promovendo a inclusão e a coesão social. Atribuiu-se ao professor o papel

de responsável pelo êxito escolar, induzindo o raciocínio segundo o qual dirimindo-se as desigualdades educacionais estar-se-ia coibindo as desigualdades sociais e, mesmo, as econômicas

Nesse plano, a profissionalização docente vem sendo apresentada como imperativa para a construção de um novo perfil de professor: competente, performático, criativo, inovador, que respeita a diversidade dos alunos. Recondicionar o professor é operação necessária para adequá-lo à “sociedade do conhecimento”; após um *up grading* poder-se-ia denominá-lo professor-profissional⁴.

Professor: protagonista ou alvo das reformas?

A política de formação docente, no período em tela, foi marcada pelas políticas neoliberais e pelas diretrizes de agências multilaterais, como o Banco Mundial e a UNESCO. No caso brasileiro, os dois temas acima referidos, o da profissionalização e o da gestão, foram apresentados como antídotos ao “fracasso escolar”, evidenciado por altos índices de repetência e evasão. Contudo, a despeito do discurso em prol do sucesso escolar no contexto da modernização e das inovações, muitos dos problemas educacionais permanecem, outros foram agravados ou surgiram. As análises predominantes nos anos de 1960 e 1970 atribuíram a responsabilidade por tais problemas aos próprios alunos e às suas famílias, acusados de pertencerem aos estratos “desfavorecidos” da população. Tal argumento revestia-se de caráter humanista e muitas das diretrizes que o sustentaram procuravam compensar as dificuldades desses alunos e de suas famílias. O cinismo dessa política não demorou a ser percebido, posto que a situação daquelas famílias se fragilizou sensivelmente em razão do próprio desenvolvimento das relações sociais – ficaram conhecidas como componentes dos “bolsões de pobreza”, como “população de risco”. Era necessário, então, propor novas explicações para o fato.

O contexto de acirramento da disputa intercapitalista, da busca de competitividade, da redução dos custos da produção, do aumento da produtividade e da qualidade total e da implementação de metas que nortearam não só a reestruturação do setor produtivo, como a reforma do Estado e do setor público, gerou uma outra racionalização no que tange à questão social. Campo estratégico, a educação não ficou imune a estes imperativos. As crises econômica e social, que se acentuaram com a

reestruturação produtiva e o avanço das políticas neoliberais, passaram a ser articuladas, nos discursos políticos, com a crise da educação. Como assinalado, por essa via, nos anos de 1990, professores e gestores foram apresentados como responsáveis pela ineficácia da escola.

O argumento de que a escola e o professor estavam em crise foi exaustivamente usado pelos arautos do neoliberalismo. Os baixos indicadores educacionais, apresentados como decorrência da “crise de eficiência” da escola e da “incompetência” do professor, foram utilizados *ad nauseam* para justificar a implantação de uma política de profissionalização de docentes e gestores da educação. Ressalte-se o recurso paradoxal ao professor: sendo alvo das reformas do preparo docente, devia ser também seu próprio realizador... Pedia-se ao professor que abandonasse seu papel tradicional – o de produtor do insucesso escolar – e assumisse seu papel moderno – o de protagonista da reforma! Como verificado, essa não é uma problemática localizada. A retórica que produz o “professor obstáculo” – alusão ao “homem obstáculo” de Roger Dale – é hegemônica⁵.

Profissionalização e perfil docente na perspectiva de agências multilaterais

Na América Latina e Caribe, além dos empreendimentos do programa “Educação para Todos”, compromisso internacionalmente assumido em Jomtien, no início da década de 1990, reuniões de Comitês da UNESCO indicaram como vital a “profissionalização das ações educativas” (OREALC, 1993). Articuladas a recomendações internacionais, muitas iniciativas foram tomadas para reorientar e regulamentar a formação de professores e gestores. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 1996 (BRASIL, 1996), instituiu a expressão “profissionais da educação”, resultado “de” e resultante “numa” política de Estado.

Ao analisarmos os principais lineamentos para a educação de organismos multilaterais para a América Latina e Europa, neles constatamos similaridades e diferenças, como seria esperado. Chama, contudo, a atenção o fato de que tais propostas, partindo de realidades diferentes, cheguem a projetos semelhantes de intervenção. Conquanto nas duas regiões haja demandas por mais professores, na União Européia o recrutamento faz frente ao envelhecimento dos atuais professores que, segundo a UNESCO (1998), são representados majoritariamente por grupos de 40 anos ou mais. Embo-

ra seja a mesma faixa etária da dos brasileiros, o problema do envelhecimento do magistério no Brasil não está colocado em razão da formação constante de novos professores⁶ e de uma vasta demanda ainda por responder⁷. Tanto numa quanto noutra região as aposentadorias estão gerando problemas, mas de ordens diversas. No Brasil, as aposentadorias no setor público estão sendo ameaçadas em função da crescente perda de direitos decorrente da política de reajustes impostas por agências como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), que levou ao prolongamento da vida ativa pela elevação da idade mínima e do tempo de serviço necessários para a aposentadoria. Na União Européia as aposentadorias são cada vez mais tardias, o que gera políticas prioritárias de “educação ao longo da vida” (*lifelong learning*) ou de formação contínua (MATOS, 1996)⁸. Ressalte-se que em alguns países, caso de Portugal, ensaia-se a suspensão de alguns cursos de formação devido ao excesso de professores⁹. É importante também frisar que as políticas de formação contínua começam a ser enfaticamente discutidas no Brasil.

A despeito das condições objetivas do professorado em cada uma das regiões, aqui referidos alguns aspectos, os documentos delineiam um tipo ideal de docente – como se fora uma *classe mundial* –, dotado de conhecimento especializado e competências organizacionais; capacidade e disposição para alternar funções escolares e não escolares; condições de ajudar os alunos a encontrarem, organizarem e gerirem o saber; meios de possibilitar ao educando a inserção na sociedade da informação, entre outras qualidades.

Carlren (2002, p. 111), ao analisar os documentos relativos à reforma da formação docente na Dinamarca, Finlândia, Noruega e Suécia, afirma que em nível internacional

Os professores são instigados a desenvolver o seu papel enquanto profissionais e a assumir responsabilidades para além da sala de aula: responsabilidades no âmbito da construção e liderança curriculares, orientadores dos novos professores, planificar e tomar decisões em colaboração com os colegas.

Essa tendência insere-se na reestruturação¹⁰ da área que propõe novo modo de governar a educação, “direccionado para o cumprimento de objectivos e para a construção de um profissionalismo enquanto me-

canismo de orientação”. Se essa é uma orientação geral, em relação à América Latina e Caribe, documentos de agências multilaterais prescrevem indicações assemelhadas pelas quais os professores deverão: participar das políticas educacionais formulando-as e executando-as; ser reflexivos, autônomos, criativos e comprometidos com a mudança; desenvolver a aprendizagem formal e à distância, e mais uma lista imensa de atribuições.

Uma faceta distinta contempla especificamente nossa região: universalizar a educação primária; criar padrões nacionais de avaliação de alunos e professores em consonância com os padrões internacionais; classificar salários e remunerar por mérito; desenvolver programas para aumentar o nível de profissionalismo de professores e administradores escolares (VALERIM, 2003). As prioridades anunciadas para a União Européia são outras: permitir aos cidadãos participarem da sociedade da informação; reduzir à metade o número de jovens que não tenham concluído o secundário; viabilizar às escolas a *internet* e os recursos multimídia; fomentar o aprendizado de duas línguas; favorecer o intercâmbio de estudantes na região; aumentar o investimento *per capita* em recursos humanos. Em documento publicado em janeiro de 2000, a Presidência Portuguesa da União Européia – UE expressa posição no que concerne às tarefas a serem enfrentadas no novo milênio:

Um novo objetivo estratégico deve ser definido para os próximos dez anos: fazer da União Européia, à escala mundial, o espaço económico baseado na inovação e no conhecimento mais dinâmico e competitivo, capaz de elevar os níveis de crescimento económico, com mais e melhores empregos, e com mais coesão social. (UNIÃO EUROPEIA, 2000, p.193).

O propósito de transformação da sociedade européia em uma sociedade educativa (*learning society*) atendendo a grupos-alvo como jovens, desempregados, trabalhadores em risco, quadros médios, empresários e trabalhadores, evidencia a contribuição que a educação deve dar à transição européia para a sociedade do conhecimento de modo a qualificar sua presença nas relações capitalistas internacionais (SOETE, 2000; LINDLEY, 2000).

Em síntese, na América Latina a preocupação está voltada, ainda, ao ensino elementar e na Europa à universalização do secundário; na primeira os princípios da equidade e da meritocracia é que, supostamente, vão equacionar o problema de aplicação dos recursos na educação, na segunda fica explícita a necessidade de maior inversão no setor. Na pri-

meira, prescreve-se a inserção na “sociedade da informação” como consumidora de conhecimento por outros produzido, na segunda projeta-se a UE como produtora de conhecimento, como exportadora de conhecimento, como parceira à altura, e mesmo superior, às outras duas grandes regiões poderosas do planeta, EUA e Ásia¹¹.

Interessa destacar que em ambas há ênfase na profissionalização docente, mesmo que a ela correspondam iniciativas distintas em razão de diferentes contextos, e que, nos documentos oficiais e nos diagnósticos de agências multilaterais, há apreensão em relação à categoria do magistério, particularmente no que se refere a “quem são” e ao “que farão”¹². Essas incertezas geram medidas, da parte dos planejadores, para evitar, e mesmo esconder, que este coletivo é uma potencial ameaça. De nosso ponto de vista, essa ameaça pode explicar o caráter antecipatório do futuro largamente difundido por inúmeros documentos. Também por essa via pode-se entender por que muitos documentos, de diferentes órgãos, demonstram preocupações com a formação do professor, com os gastos na área, ao mesmo tempo em que estimulam iniciativas que contingenciam esses mesmos investimentos.

O conceito de Dale (2001) de “agenda globalmente estruturada para a educação” é bastante fecundo e permite apreender esse fenômeno com maior precisão. Não é possível pensar as diferentes regiões homogeneizando-as com base em uma agenda meramente política. Ou seja, não é possível conceber a América Latina e o Caribe com os mesmos vetores em relação à UE. As posições de ambas na divisão internacional do trabalho definem a posição de cada uma nessa mesma divisão. Desse modo, se o projeto de profissionalização docente pode trazer elementos em comum ou incluir funções assemelhadas, não se trata de – por meio dele – conduzir a ALC a uma posição semelhante à da UE na economia mundial. Nosso lugar é de periferia; o da UE é de centro. Assinale-se que tais incumbências – numa como noutra região – passam ao largo da compreensão, em seus fundamentos, pelos professores, obviamente, que estão, do mesmo modo, sendo instrumentalizados.

O custo e o risco-professor

Se o professor é um risco para os interesses hegemônicos – certamente não o risco por ele dimensionado, nem de fato nem como o tecem propositadamente no discurso –, a política de formação docente deve atuar em dois campos distintos e complementares. De um lado,

em documento da UNESCO (1998) afirma-se que os professores comecem a ser vistos muito mais como um custo do que como um meio de desenvolvimento educativo. No perfil que traça sobre o magistério, os dados parecem apontar na direção de uma “compreensível” ausência de investimentos. Por exemplo, a maioria dos professores nos níveis mais baixos de ensino é do sexo feminino; a profissão deve atrair diplomados competentes, assim como alguns menos capazes para responder à enorme necessidade de recursos humanos do sistema educativo, particularmente com a expansão da educação não-formal (UNESCO, 1998). Segundo essa agência, nas regiões menos desenvolvidas, as mudanças econômicas e sociais dos últimos anos levaram a ondas de democratização educacional que contrastaram com os limites colocados aos recursos orçamentários públicos disponíveis para a educação. A consequência desse movimento foi o aumento da demanda de professores num contexto de restrição de recursos e constrictões dos programas de ajuste estrutural, ou seja, em remunerações inferiores aos docentes.

No relatório da Organização Internacional do Trabalho, de 1996, *Impact of structural adjustment on the employment and training of teachers*, alega-se que a educação foi sujeitada à mesma lógica de corte de custos das forças de mercado que é aplicada ao sistema geral de produção: se há pessoas qualificadas que querem ensinar recebendo abaixo dos valores legais, por que não contratá-las? (OIT apud UNESCO, 1998). Na mesma linha, encontramos a recomendação da UNICEF de se contratar professores “baratos” (BUCKLAND, 2000) e o apelo ao princípio de equidade quando se levantam os limites para o investimento na formação docente uma vez que os jovens que buscam o magistério são os pobres (MELLO, 1994).

A ênfase dada à gestão de “recursos” – a esse tipo particular de gestão – eclipsa a questão altamente candente da gestão de “pessoas” cujo lugar no plano econômico precisa ser obliterado. O que está em jogo, pois, não é a contratação de professores aptos, mas de professores adeptos.

Os projetos desenhados para a educação nas próximas décadas recomendam a implantação de uma gestão educativa lastreada em quatro aspectos: descentralização da gestão educacional para a autonomia da escola, ressaltada a importância da participação de pais na gestão escolar; fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade; responsabilização da escola pela prestação de contas; assunção da competitividade e da lógica do mercado no âmbito escolar. De acordo com alguns documentos,

os gestores devem ser profissionais qualificados, com formação específica, com poder de decisão, capazes de organizar o trabalho em equipe e estar em “formação contínua”. Em função de tais qualificações estes profissionais devem receber gratificações compensadoras e de acordo com a performance no cargo. Nesta perspectiva, a profissionalização implica a formação continuada e também a avaliação permanente dos profissionais da educação, práticas que a um só tempo informam, formam e conformam os educadores. E, mesmo, deformam...

A desintelectualização do professor como contraface de seu controle

Segundo nossa hipótese, a política de profissionalização de professores e gestores, nos moldes em que vem sendo implantada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro do magistério, mas, sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente. O que está – não claramente – inscrito nas prescrições internacionais é o intento de definir perfis profissionais, relações pedagógicas, teorias e práticas educativas; o que se pretende é forjar uma nova cultura organizacional para a escola, marcada pela potencialização da disputa, do individualismo e da cooperação fabricada; o que se ambiciona é administrar os profissionais da educação, transformando a escola num espaço capaz de acondicionar segmentos sociais que, supostamente, poriam em risco os interesses dominantes na divisão internacional do trabalho. Talvez por este motivo estejamos assistindo a ações focalizadas em termos de atendimento em “zonas de ação prioritária”, a regiões e bairros pobres, a desempregados, a jovens em situação de risco, a mulheres arrimo de família. Os chamados grupos vulneráveis são aqueles que podem, por suas ações, colocar a sociedade em situação vulnerável, constituindo ameaça e devendo ser monitorados. Para lidar com estes grupos, lança-se mão do uso de professores “baratos”.

O professor faz a formação e também a conformação da próxima geração de trabalhadores e, por esta razão, é considerado, a nosso ver, estratégico para o projeto do capital, não para promover as alardeadas habilidades e competências nos educandos, mas efetivamente para monitorá-las, transformando-se em tecnologia de baixo custo na execução do que vem sendo considerado “governo à distância”¹³. Embora o discurso

apologético dos burocratas educacionais justifiquem a ênfase na gestão pelo argumento da busca de eficácia para a melhoria da educação, lidamos com a hipótese de que o objetivo primordial desta política não é o aprimoramento do professor ou da educação. Seu alvo é a gestão da pobreza (OLIVEIRA, 2000).

O novo perfil docente: a dialética controlado-controlador

“Hoje, os 57 milhões de professores empregados nos sistemas de educação formal do mundo constituem a maior e mais específica categoria de pessoas envolvidas em ocupações de caráter profissional e técnico.” (UNESCO, 1998, p.21). Tal ordem de grandeza permite compreender a centralidade atribuída ao controle do perfil e das ações do professor por parte do Estado e a necessidade de fiscalizar este contingente de funcionários públicos que mantém encontro diário com uma população que precisa ser disciplinada, tanto pelo papel que parte dela desempenhará no mercado de trabalho, quanto pelos riscos que outra parte representará por estar dele excluída. Não é sem razão que os conceitos de *sociedade aprendente* e de *educação ao longo da vida* dão especial atenção não apenas aos incluídos no sistema escolar formal, mas também àqueles que, excluídos, são objeto de iniciativas de educação informal.

O discurso futurista da reforma tece críticas ao professor e à escola por serem extemporâneos e propõe a flexibilidade curricular justamente para adequar a escola às demandas contemporâneas do capital, quer seja para a formação de trabalhadores, quer para a formação de consumidores de produtos de última geração que demandam leitura de painéis, de manuais, entre outros, quer para controle daqueles que não serão nem os produtores nem os consumidores de amanhã (SADER, 1993) e que, justamente por esta razão, precisam ser rastreados.

Conclusão

O papel estratégico dos conceitos de profissionalização e gestão na política educacional na virada do milênio não é atribuível apenas ao campo da docência. O valor estratégico do conceito está em que a intelectualidade e a politicidade inerentes à ação magisterial viram-se reduzidas e transformadas num compromisso com a competência, cuja filiação

foi expropriada. O professor deve ser competente. Para quem? Para que? Por que? O aspecto político do debate tem estado subjacente ao viés tecnocrático predominante na reformas educativas contemporâneas. A febre da eficiência em prol dos resultados parece ter tomado não apenas os professores, mas também parte dos investigadores do tema que, em suas análises, privilegiam as relações internas à prática docente¹⁴.

Com os dados empíricos referentes a contextos distintos tentamos analisar a política de profissionalização docente articulada às mudanças nas práticas de gestão educacional, procurando oferecer um caminho alternativo de interpretação dos documentos, com base no que dizem, mas também no que ocultam, uma leitura que procurou dar relevo às contradições imiscuídas no discurso reformador. Não se trata, nesse caso, de produzir uma escola de boa qualidade, não se trata de produzir um professor que produza essa qualidade, mas, sim, de produzir o sujeito culpabilizado por seus fracassos assim como dos de seus alunos. Lembremos a afirmação de Adams e Tulasiewicz (1995, p.12) de que os professores são estratégicos para o Estado porque na condição de “servos da nova ordem, dos professores espera-se que passem seus próprios valores às futuras gerações”.

A despeito da aparência progressista do discurso educativo, oficial e oficioso, conclui-se que a política de profissionalização, nos moldes em que vêm sendo implementada, traça, para o século XXI, perfis de educadores e função social da escola conservadores da ordem capitalista vigente. Correia (1999) deixa claramente colocada sua hipótese explicativa sobre a orientação política dada ao preparo do mestre contemporaneamente: adaptar os indivíduos às transformações tecnológicas, regular o tecido social, dissimular as razões da exclusão profissional e social e gerenciar simbolicamente a “questão social”. E contra isso podemos e devemos trabalhar.

Notas

- 1 Este artigo resulta do projeto integrado de pesquisa *Profissionalização e gerencialismo na educação*, coordenado por Eneida Oto Shiroma, com o apoio do CNPq. Resulta, ademais, de pesquisa desenvolvida por Olinda Evangelista no âmbito do Estágio de Estudos Pós-doutorais na Universidade do Minho, Braga/Portugal, com bolsa da CAPES. Versão anterior deste texto foi apresentada no V Colóquio de Ciências da Educação, na Universidade Lusófona, Lisboa/PT, em abril de 2004.

- 2 No ano corrente o governo francês empreendeu o que chamou de *Grand débat* sobre a escola. O objetivo foi o de consultar a população acerca do que conhece e quer para a escola francesa. Segundo Claude Thélot, presidente da Comissão do Grande debate, um dos eixos centrais do relatório, a ser publicado em setembro, gira em torno da questão dos saberes escolares e da sua transmissão, o que põe em causa o preparo docente. (LE MONDE DE L'ÉDUCATION, 2004).
- 3 Popkewitz (1997) e Contreras (2002) afirmam que a profissionalização docente constitui-se numa estratégia de controle dos professores que sendo, em muitos países, a maior categoria de servidores públicos, exigem do Estado formas sutis de gerenciar este contingente de trabalhadores.
- 4 Não cabe aqui discutir o conceito “sociedade do conhecimento”. Sobre o assunto, pode-se consultar Moraes (2004), Kurz (2002), Robertson (2003).
- 5 A um conjunto de *slides* produzido para orientar discussões sobre formação docente no Brasil, Mello (2002), deu o seguinte título: *Profissionalização docente: o maior problema, a melhor solução*. Carlgren (2002, p.7) indica que, nos países estudados por ela, “a redefinição do trabalho dos professores é advogada, por um lado, como uma forma de reforçar os poderes dos professores e das escolas e, por outro, como uma solução para problemas respeitantes à eficiência e responsabilização no sector público”.
- 6 No Brasil há dificuldades de professores em áreas específicas, como Física e Matemática. Ao que tudo indica, isso não está correlacionado à idade, mas à pequena procura, pelos jovens, das licenciaturas em Física e Matemática.
- 7 A demanda por professores no Brasil, segundo informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (2002), no ano de 2004, girará em torno de 2.000.000. Em 1997, segundo o mesmo INEP, mais de cem mil professores não haviam completado o Ensino Fundamental; cem mil tinham o Ensino Fundamental completo; 45.000 docentes com Ensino Médio atuavam no mesmo Ensino Médio.
- 8 Avaliando a política de formação contínua de professores, em Portugal, Correia (1999, p. 5) enfatiza que “neste final de século, o acesso à

formação contínua parece ter deixado de ser um direito reivindicado, para, num primeiro momento, se tornar num dever, numa imposição resultante da necessidade de assegurar a adaptação dos indivíduos às transformações tecnológicas e, num segundo momento, para se converter num poderoso dispositivo de regulação social, por vezes, num suplício que se é compelido a suportar para dissimular o percurso que conduz à exclusão profissional e social. A formação já não é, por isso, associada apenas à cidadania e à qualificação, mas desempenha um importante papel simbólico na gestão da ‘questão social’”.

- 9 No caso de Portugal, segundo Nunes (2003), em 2010 haverá 16 mil professores a mais, ou seja, um excedente de 2.128 professores por ano. Entre os motivos que explicariam esse fenômeno está o recrutamento de professores em massa operado na década de 1970 e metade da de 1980, os quais se aposentarão nos próximos dez a quinze anos, e o alto abandono escolar e baixa frequência no ensino secundário (SERRALHEIRO, 2003). Santos (2003) informa que o Ministério da Educação – ME pretende fechar todos os cursos superiores com menos de dez alunos. Entretanto, da ótica desse autor, essa medida poderá piorar a situação docente, pois o ME não considera aspectos como o grau de “iliteracia” no país, o número de alunos por sala de aula, a ampliação da escolaridade obrigatória para 12 anos, a permanência e expansão da formação docente privada, a não renovação dos professores contratados em caráter precário no ensino superior cuja cifra está em torno de 70%.
- 10 Robertson (2003) utiliza o termo “reconfiguração” da educação.
- 11 Robertson (2003) argumenta que mesmo entre essas potências, incluído o Canadá, há países que são desprezados nas negociações educacionais, como a Nova Zelândia e a Austrália. Ao citar o caso particular da mercadorização educacional, explica que o Acordo Geral do Comércio de Serviços (AGCS), que se seguiu após a criação da OMC, em 1995, gerou uma série de negociações sobre as condições de apropriação do mercado educacional. “Primeiro, as negociações tiveram lugar em departamentos de comércio e não nos departamentos ligados à educação. Segundo, a criação de um conjunto de regras a este nível global ocorreu quase fora da vista, longe das preocupações nacionais e locais”. E complementa: “Para começar, porque é que aqueles

países e regiões que estão a promover agressivamente o AGCS e a educação, especificamente, os EUA, o Canadá e a UE, querem que os outros países ofereçam os seus sectores educativos, mas são relutantes em oferecer os seus?” (ROBERTSON, 2003, p. 7).

- 12 O relatório da Comissão Europeia, *The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns* (2002) apresenta um quadro da situação docente nos países da UE, assim como dos países candidatos e da Islândia, Noruega e Liechtenstein. Um dos pontos mais importantes refere-se aos dados sobre emprego dos professores. Na maior parte dos países há falta de profissionais do ensino, menos em Portugal, Grécia, Itália e Áustria. Para Ceia (2002), uma das causas da falta de professores, ademais do desinteresse pela profissão dado seu baixo valor social, é o envelhecimento do professorado.
- 13 Sobre E-governo cf. <http://www1.worldbank.org/publicsector/egov/>. Sobre *global monitoring* cf. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/GLOBALMONITORINGEXT/0,,pagePK:64022007~theSitePK:278515,00.html>.
- 14 No caso do Brasil, por exemplo, parte importante dos pesquisadores sobre formação docente tem privilegiado abordagens mais “técnicas” e menos “políticas”. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

Referências

ADAMS, A.; TULASIEWICZ, W. *The crisis in teacher education: a European concern?* London: The Falmer Press, 1995.

BANCO MUNDIAL. *Educational Change in Latin America and the Caribbean*, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. EDUDATA BRASIL. *Sistemas de estatísticas educacionais*. 2002. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>\>. Acesso em: 13 mar. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2003.

PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004
<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>

BUCKLAND, P. *Making quality basic education affordable: what have we learned?* UNICEF- PD-ED, 2000. Disponível em: <www.unicef.org>. Acesso em: 28 set. 2000.

CEPAL. *Educación para la equidade, la competitividade y la ciudadanía*. Santiago, Chile, 2000.

CEPAL/UNESCO. *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, Chile, 1992.

CENTRO LATINO AMERICANO DE ADMINISTRACIÓN PARA O DESENVOLVIMENTO. *Uma nova gestão pública para América Latina*, 1998.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, J. A. A educação em Portugal no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 2, p.7-30,1995.

CORREIA, J.A.. Introdução. In: _____ et al. *Formação de professores*. Da racionalidade instrumental à acção comunicacional. Porto: Asa, 1999.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Culturas*, n.16, p. 133-169, 2001.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, D.F.: MEC/ UNESCO, 1998.

GRAND DÉBAT: l'éducation se regarde dans un miroir. *Le Monde de l'éducation*, n. 324, avril 2004.

HAMELINE, D. Os professores; prisioneiros, cúmplices? Que nova profissionalidade? In: AMBROSIO, T. et al. *O século da escola: entre a utopia e a burocracia*. Porto: ASA, 2001.

KURZ, R. *A ignorância da sociedade do conhecimento*. 2002. Disponível em: <<http://obeco.planetaclix.pt/rkurz95.htm>>. Acesso em: 1 ago. 2004.

LE MONDE DE L'ÉDUCATION, n. 324, abril 2004.

LINDLEY, R. M. Economias baseadas no conhecimento. *Para uma Europa da inovação e do conhecimento: emprego, reformas econômicas e coesão social*. Oeiras: Celta, 2000.

MATOS, M. Projecto educativo, formação contínua e identidade docente. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 6, p.73-95,1996.

MELLO, G. N. de. *Cidadania e competitividade*: desafios educacionais do terceiro milênio. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Profissionalização docente*: o maior problema, a melhor solução. 2002. Disponível em: <<http://www.redeensinar.com.br/guiomar/pdf/escritos/apresent/apoioescola.pps>>. Acesso em: 1 ago. 2004.

MORAES, M. C. M. de. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NUNES, R. Sem conta, peso e medida. 16 mil professores a mais até 2010. *Educação Ensino*, n. 27, p. 20-21, jan./dez. 2003.

OCDE. *The Quality of the Teaching Workforce OCDE*. 2004. Disponível em: <www.ocde.org/edu>. Acesso em: 14 abr. 2004.

OLIVEIRA, D. *Gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OREALC. *Recomendações da V PROMEDLAC*. Brasília: MEC/OREALC-UNESCO, 1993. Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe.

POPKEWITZ, T.; BLOCH, M. Construindo a criança e a família: registros de administração social e registros de liberdade. In: NÓVOA, A.; SCHRIWER, J. (Ed.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: EDUCA, 2001.

POPKEWITZ, T. *Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROBERTSON, S. Iludindo e configurando a economia do conhecimento. *A Página da Educação*, ano 12, n. 119, p. 7, jan. 2003.

SERRALHEIRO, J. P. É preciso reconfigurar a formação inicial de professores. *A Página da Educação*. ano 12, n.119, jan. 2003.

SHIROMA, Eneida Oto e EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores. *Revista de Estudos Curriculares*, ano 1, Braga n. 1, 2003. p.267-281.

SHIROMA, Eneida Oto; FLORES, Maria Assunção. Teacher Professionalisation and Professionalism in Portugal and Brazil: What do the policy documents tell?. *Journal Of Education For Teaching*, Manchester, v. 29, n. 1, p. 5-18, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.) *Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto e EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.) *Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto e EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização: da palavra à política. In: PACHECO, J. A.; MOARES, M. Célia M. de e EVANGELISTA, Olinda. *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003.

SOETE, L. A economia baseada no conhecimento num mundo globalizado. In: RODRIGUES, M. J. *Para uma Europa da inovação e do conhecimento: emprego, reformas econômicas e coesão social*. Oeiras: Celta, 2000.

UNESCO. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. *Proyecto Regional de Educación e mecanismos de acompañamiento (2002-2017)*. [S.l.], 2002. Disponível em: < www.unesco.cl/03.prelac.htm >. Acesso em: 20 out. 2003.

UNESCO. *Professores e ensino num mundo em mudança*. Lisboa: ASA, 1998. Relatório Mundial de Educação

UNESCO.OREALC. Profesionalizar la educación para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo. “Recomendación para la ejecución del Proyecto Principal de la Educación en el periodo 1993-1996” y “Declaración de Santiago”. *Boletín del Proyecto Principal de la Educación en América Latina y el Caribe*, Santiago, Chile, n. 31, 1993.

UNIÃO EUROPÉIA. *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*. 2000. Disponível em: < www.europa.eu.int/scadplus/leg/es/s19001.htm > e < www.europa.eu.int/scadplus/leg/cha/c11049.htm >. Acesso em: 22 mar. 2004.

UNIÃO EUROPEIA. Presidência Portuguesa da União Européia. *Emprego, reformas económicas e coesão social: para uma Europa da inovação e do conhecimento*. Oeiras: Celta, 2000. Documento preparatório do Conselho Europeu Extraordinário de Lisboa ,23-24 mar. 2000.

VALERIM, T. A. S. M.; SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Docentes e gestores para o século XXI. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFSC, 13., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis:UFSC, 2003.

The colonialization of utopia in discourses about teacher professionalization

Abstract:

This article discusses two main themes of educational reform: teacher professional proposals and educational administration. International agencies do seek to design a different professional profile and new kinds of relationship and practices at schools that are designed to create a new organizational culture in schools, and among educational administrators. A new profile of teacher's profession has been proposed as a fast method to cheaply produce competent personal prepared to face the challenges of the XXI century. We conclude that the new policy associated with managerial aspects is a manner of redefining the education of teachers and managers. The article also analyzes the incorporation of international recommendations in school programs.

Key words:

Teacher's education. Profession. managerial proposals. Educational policy

La colonización de la utopía en los discursos sobre la profesionalización docente

Resumen:

El presente artículo discute dos temas centrales de la reforma educacional: profesionalización docente y gestión. Las prescripciones de los Organismos Internacionales procuran definir nuevos perfiles profesionales, nuevas relaciones y prácticas en el interior de las escuelas que deben consolidar una nueva cultura en la organización escolar y en las áreas administrativas de la educación. La profesionalización docente es propuesta como un modo de producir un profesor competente y barato para el siglo XXI. Se concluye que la política de profesionalización articulada al gerencialismo es una manera de redefinir la formación de profesores y administradores, como también, de controlar la incorporación de las recomendaciones internacionales en el trabajo pedagógico escolar.

Palabras claves:

Formación docente. Profesionalización. Gerencialismo. Política educacional.

Eneida Oto Shiroma
EED/CED/UFSC
Campus Universitário - Trindade
CEP: 88010-900 - Florianópolis - SC
eneida@ced.ufsc.br

Olinda Evangelista
EED/CED/UFSC
Campus Universitário - Trindade
CEP: 88010-900 - Florianópolis - SC
olindaevangelista35@hotmail.com

Recevido em:29/06/2004
Aprovado em:12/07/2004