

.....

Este artigo analisa as funções político-ideológicas do uso do conceito de profissionalização na política de formação de professores no Brasil elaborada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Busca evidenciar a articulação de dois eixos da reforma educacional em curso: formação de professores e gestão. Lança a hipótese de que a proposta oficial de profissionalização docente não visa o aprimoramento da categoria de professores e sim sua segmentação e desintelectualização. A profissionalização, nesses moldes, conjuga-se à nova ideologia que se dissemina no campo educacional, o gerencialismo. Tal associação visa modelar novos perfis profissionais de educadores, tecnicamente competentes e inofensivos politicamente.

Palavras-chave: profissionalização, gerencialismo,  
professor, política educacional

*This article analyses the political and ideological functions of the use of the concept of professionalization within the teachers' training policy in Brazil during Fernando Henrique Cardoso's government (1995-2002). It intends to evidence the connection between two axes of the current educational reform: teachers' training and management. The hypothesis presented is that the official proposal of teacher's professionalization was developed not to promote teacher's qualification but, on contrary, its segmentation and de-intellectualization. In these terms, professionalization is combined with a new ideology diffused in the educational area, managerialism. This association aims to design new professional profiles of educators, technically competent but politically inoffensive.*

*Key-words: Professionalization, Managerialism,  
Teacher, Educational policy*

# Política de Profissionalização, Aprimoramento ou Desintelectualização do Professor?\*

Eneida Oto :  
Shiroma :

Doutora em Educação pela :  
UNICAMP (1993). :  
Professora Adjunta do :  
Departamento de Estudos :  
Especializados em Educação :  
(EED) do Centro de Ciências :  
da Educação (CED/UFSC) e :  
Pesquisadora CNPq :  
eneida@ced.ufsc.br :

\* Este artigo deriva do :  
estudo desenvolvido no :  
pós-doutorado, realizado na :  
Universidade de Nottingham :  
(UK) em 2000-01 como :  
bolsista CAPES, do qual :  
se originou o projeto :  
“Profissionalismo e :  
gerencialismo na educação”. :  
que coordeno, com apoio :  
do CNPq. :

## Introdução

A década de 1990 foi profícua na produção de documentos oficiais, relatórios e diretrizes reformadoras da educação no cenário mundial. Particularmente no Brasil, as leis, decretos, pareceres e medidas implementadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso causaram grande mal-estar entre os educadores. A perplexidade diante do conteúdo das propostas, e da forma autoritária com que foram comunicadas, provocou a um só tempo indignação, ira e sentimento de impotência. Fomos surpreendidos pela rapidez com que a competição entre pares e a “remuneração por produtividade”, tão comuns no setor produtivo, tornaram-se mascotes da política educacional afetando, de modo peculiar, a vida cotidiana nas instituições educativas.

Os professores, desconfiando ou contrários a muitas das diretrizes propostas pelo Ministério da Educação, temiam os efeitos decorrentes de sua implantação. No entanto, pareciam ressentir-se da falta de referências que permitissem compreender e debater, sem sucumbir ao projeto oficial.

Pode-se observar que as justificativas para a reforma educativa de diferentes países valem-se de uma retórica semelhante, elaborada a partir de vocábulos

adequados para construir um consenso em torno da reforma e arrebanhar adeptos. Utilizam conceitos como *competência, excelência, mérito, produtividade*, que muito mobilizam os professores. A dificuldade de se contrapor a este discurso deve-se ao fato de que inseridos na “cultura da avaliação” implementada

*As propagandas oficiais direcionam nossa atenção para os resultados almejados pela reforma em curso: formar professores mais competentes para fornecer os conhecimentos úteis para “o mundo real”.*

nas instituições educacionais durante os governos de FHC, estes termos adquirem tal valoração positiva que ninguém quer ser identificado com os antônimos: incompetente, medíocre, improdutivo. Ademais, a retórica da reforma encontra um terreno fértil em meio aos apaixonados pelo conhecimento, saber, pelo trabalho acadêmico. A sedução das palavras e seus efeitos sobre o imaginário dos trabalhadores da educação não devem ser desprezados nos estudos de política educacional.

Trataremos, no âmbito deste trabalho, de uma dessas palavras: a *profissionalização*. Eleito o conceito chave da reforma educacional na América Latina nos anos de 1990, este termo tornou-se muito veiculado porém pouco tratado no debate recente sobre a formação de professores. Incluído no rol dos “vocábulos positivos” que alicerçam o discurso reformador, o termo “profissional” alude às noções de competências, credenciais, autoridade legitimada por um conhecimento específico e autonomia para exercer um ofício; remete à experiência prática e altos salários. No senso comum, ao qualificar um trabalho de “profissional” se está elogiando e atribuindo um juízo de valor segundo o qual aquele é um bom trabalho. Nesses termos, profissionalizar a docência seria um interesse universal.

Aparentemente a política de profissionalização atende antigas reivindicações da categoria, porém, um olhar mais demorado e radical, permite perceber que são tomadas com outra perspectiva e interesses. Isto se expressa no embate de propostas sobre a formação inicial de docentes. De um lado, as diretrizes do Ministério da Educação, regulamentadas pelos documentos do Conselho Nacional da Educação, avançam na direção de uma formação de professores mais

prática, menos teórica, um ensino profissionalizante. De outro, várias entidades de educadores se organizaram em defesa de uma formação universitária a todos os professores, com sólida base docente onde teoria e prática estejam articuladas. Sem entrar neste debate, o presente ensaio pretende tecer uma análise a partir de outro ângulo, discutindo as funções político-ideológicas exercidas pelo conceito de profissionalização da política de formação de professores para a educação básica no Brasil elaborada no governo Cardoso (1995-2002).

As propagandas oficiais direcionam nossa atenção para *os resultados* almejados pela reforma em curso, qual seja : formar professores mais competentes para fornecer de forma eficiente os conhecimentos úteis para “o mundo real”. Este ensaio teve como ponto de partida não os resultados anunciados mas a investigação dos objetivos velados deste *processo* e suas implicações. Trata-se de uma reflexão no campo da política e da ideologia e não das práticas formativas, mas que pretende oferecer subsídios para reorientações e debates sobre elas.

## *A (re) formação dos professores no Brasil*

A última versão do documento *Propostas de diretrizes para a formação*

*inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*, foi publicada em abril / 2001 pelo Conselho Nacional de Educação. Partindo da crítica ao preparo inadequado dos professores, o documento expressa as diretrizes para uma “revisão criativa” dos modelos de formação docente. Destacamos algumas passagens que serão focadas neste estudo.

O documento prescreve maior coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, o que denomina “simetria invertida”. Evidencia a necessidade de que “o futuro professor experie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas. Essa aproximação da formação com o local onde virá a atuar remete ao modelo de formação tradicional na medicina, o internato ou residência. Tal modelo foi sugerido, numa das versões preliminares deste documento, também para remodelar a formação de professores recebendo o nome de “residência escolar” (MELLO, 1999, p.17).

No que concerne à concepção de aprendizagem, as recomendações apontam para a redefinição da perspectiva metodológica, “propiciando situações de aprendizagem focadas em *situações-problema* ou no desenvolvimento de projetos que possibilitem a interação dos diferentes conhecimentos, que podem estar organizados em áreas ou disciplinas, conforme o desenho curricular da escola.” A competência profissional do professor é traduzida como sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta.

Todo o arrazoado caminha para apresentar a “pesquisa da prática” como o elemento essencial na formação do pro-

fessor, sobrevalorizando o conhecimento experiencial designado como o conhecimento construído “na” e “pela” experiência. A proposta pretende dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. Trata-se de um tipo de conhecimento tácito que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional. Segundo o documento, ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação mais pertinente e eficaz possível. A partir desse argumento, o documento conclui que

a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica. Refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino (CNE, 2001).

Em suma, prescreve aos futuros professores um tipo de pesquisa desprovida de teoria, distante não só do ambiente universitário mas também da perspectiva científica e acadêmica.

A publicação destas novas diretrizes para a formação inicial de professores desencadeou enormes polêmicas entre educadores. À primeira vista, muitas das medidas propostas soam como contra-senso. Por exemplo, por que

*Em suma, prescreve aos futuros professores um tipo de pesquisa desprovida de teoria, distante não só do ambiente universitário mas também da perspectiva científica e acadêmica.*

este modelo de profissionalização docente enfatiza a qualidade mas insiste em retirar a formação de professores da universidade ao mesmo tempo em que reafirma a necessidade da pesquisa? Por que estabelece diretrizes que privilegiam a prática e condenam a teoria? De onde viriam, então, a exce-

lência e o conhecimento para reorientar a prática? Como se associa esta proposta de profissionalização à crescente desqualificação e precarização vivida pelos trabalhadores da educação?

Com intuito de discutir essas questões, o presente artigo realiza um breve resgate de reformas realizadas em outros países que têm servido de modelo à brasileira, e convida à incursão pelas idéias de alguns de seus mentores buscando compreender as contradições envolvidas na política em tela.

## *A primazia da prática nas reformas inglesa e norte-americana*

Alguns autores entendem a docência como uma atividade prática que pode ser aprendida através de treinamento obtido unicamente nas escolas (HUSBANDS, 1996, p.11). Esta tem sido a tônica das recomendações para a formação de professores presente nas reformas ocorridas em vários países nas últimas duas décadas. Referida como *school-based teacher education*, trata-se de uma formação orientada pela prática segundo a qual futuros professores deveriam passar, na opinião de alguns especialistas britânicos, por sucessivos treinamentos em serviço permitindo que os departa-

das. No ano seguinte, o governo se apoiou nessas críticas e em conselheiros políticos neoliberais para lançar a proposta de que parte substantiva da educação dos professores fosse efetivamente transferida às escolas (TAYLOR, 1994, p.51). Em 1992, o Secretário de Estado da Educação anunciou as intenções do governo britânico com esta medida, comparando a formação dos professores à de outros profissionais nos seguintes termos:

Advogados e médicos sempre despenderam parte substancial de seu treinamento supervisionado trabalhando ao lado e sob orientação dos melhores e experientes membros de sua profissão. Teoria não pode substituir este treinamento prático na profissão [...] Estudantes futuros-professores precisam estar mais tempo em sala-de-aula orientados por professores e menos tempo nas faculdades de educação. (Clark apud TAYLOR, 1994, p.52).

Com esta justificativa, o Secretário Kenneth Clark propôs que o tempo da formação de professores fosse alocado em 1/3 na universidade e 2/3 nas escolas. Houve súbita e forte reação das instituições e de educadores britânicos temendo a redução da qualidade da formação destinada aos novos professores. As universidades argumentaram que professores das escolas elementares não eram suficientemente qualificados para treinar uma nova geração de professores e, mesmo que fossem, não poderiam se distrair da tarefa principal de ensinar as crianças,

para orientar os estagiários. Ademais, não tinham nem preparo nem remuneração adequados para exercer o proposto papel de supervisor de estágio.

A despeito da discordância dos educadores, essa reforma foi implantada não só na Inglaterra mas em muitos países europeus. Meses mais tarde, ao serem indagados sobre as tensões criadas entre universidades e escolas pela prerrogativa da formação, os ministros da Educação acenaram com possibilidades mais radi-

*Por que este modelo de profissionalização docente enfatiza a qualidade mas insiste em retirar a formação de professores da universidade ao mesmo tempo em que reafirma a necessidade da pesquisa?*

mentos de educação das universidades fossem dissolvidos. (HUSBANDS, 1996, p.8; FURLONG *et alli*, 1996, p.27)

No final dos anos de 1980, os ataques às instituições universitárias de formação dos professores cresceram em número e virulência na Grã-Bretanha culminando com a recomendação de Lawlor (1990) de que fossem fecha-

cais do tipo: “as escolas básicas deveriam receber financiamento para treinamento e compra de cursos de ‘teoria educacional’ para seus treinandos, fornecido pelas instituições de ensino superior mais próximas” (Hughes 1992 apud TAYLOR, 1994, p. 57). Era a recomendação explícita de que as faculdades, centros e departamentos de educação fossem transformados em vendedores de pacotes educativos. Num curto período,

os professores das escolas receberam treinamento e tornaram-se tutores dos futuros professores e, com esta justificativa, parte dos recursos das universidades foram transferidos às escolas. Com menor dotação orçamentária, os departamentos e faculdades de educação viram-se forçados a inventar outras formas de arrecadação para manterem suas atividades, promovendo a, já criticada, mercantilização da educação. As escolas, por sua vez, para fazerem jus aos novos recursos que lhe foram destinados, foram forçadas a se reorganizarem para responder às novas demandas com eficiência e responsabilidade. Sem a formação adequada para assumir o novo papel, os professores acabaram imersos numa superabundância de funções e numa deslegitimação para assumí-las (ORTEGA, 1992).

Implicações semelhantes foram verificadas, nos anos de 1980, nos Estados Unidos. Dois foram os principais documentos que deslançaram a reforma educacional naquele país, a saber: *A nation prepared: teachers for the 21st*

*century*, publicada pela *Carnegie Task Force* e o *Tomorrow's Teachers* elaborado pelo *Holme Group*. Ambos os relatórios concluíram que a qualidade da educação pública só poderia melhorar se a docência fosse transformada em profissão. Na busca da excelência através da

*Argumentam, os apologistas das reformas inglesa e norte-americana, que a ênfase na prática advém da necessidade de familiarizar o futuro professor às situações concretas do cotidiano das escolas...*

educação, diz o Relatório Carnegie, “a chave do sucesso está em criar uma profissão identificada à tarefa<sup>1</sup> – uma profissão de professores bem educados, preparados para assumir novos poderes e responsabilidades para redesenhar escolas para o futuro. A partir dessa recomendação, a prioridade da reforma foi a “formação profissional” dos professores, um passo que significaria eliminar os programas de graduação (*undergraduate level*) que oferecessem certificados para elevar o treinamento profissional para o nível da pós-graduação (*graduate level*). (LABAREE, 1992, p.124)

Argumentam, os apologistas das reformas inglesa e norte-americana, que a ênfase na prática advém da necessidade de familiarizar o futuro professor, formado na universidade por vezes em nível de pós-graduação,<sup>2</sup> às situações concretas do cotidiano das escolas e capacitá-los, como práticos reflexivos, à resolução de problemas.

Segundo David Hargreaves,<sup>3</sup> diretor executivo do QCA (*Qualifications Curriculum Authority*) britânico, é preciso estimular um novo jeito para que pro-

<sup>1</sup> Uma versão deste modelo também está presente na reforma brasileira, na idéia de simetria invertida entre formação e exercício profissional apresentada no documento Formação inicial de professores para a Educação básica: uma (re)visão radical de autoria de Guiomar Namó de Mello (1999).

<sup>2</sup> A exemplo dos PGCE (*Postgraduate Certificate in Education*) britânicos.

<sup>3</sup> Professor de Educação da Universidade de Cambridge, autor de *best sellers* na Grã-Bretanha e um dos apologistas da chamada Terceira Via, presidente do Comitê de Treinamento e Desenvolvimento de Professores Universitários. Membro da *Task Force on Standards in Education* (Ozga, 2000, p.28).

fessores possam criar um conhecimento profissional que inclua as habilidades práticas a ele associadas. Um conhecimento ligado ao trabalho. O autor propõe um novo modelo de criação de conhecimento baseado em evidências de

bilitação específica (em vez da formação polivalente ou da educação geral do professor), treinamento em “ciência do ensino” que idealmente deveria conduzir ao grau de mestre (novo nível de entrada para credenciamento

*A nova educação de professores deveria incluir: graduação em uma habilitação específica (...) treinamento em “ciência do ensino” que idealmente deveria conduzir ao grau de mestre (...) e um extenso período de “internato clínico”(...)*

de professores) e um extenso período de “internato clínico” (nos moldes das escolas de medicina) em escola de desenvolvimento profissional que poderiam ser

sucesso em outros setores da sociedade como nas empresas (1998, p.13).

Hargreaves estava preocupado com o conhecimento útil. Para esclarecer sua proposta, utiliza a tipologia de Gibbons (1998) que faz distinção entre dois modos de produção de conhecimento. O Modo 1 é produzido na universidade, mais voltado à pesquisa básica, guiado pela criatividade individual. Segundo o autor, há uma marcada fronteira entre a produção e a utilização do conhecimento. O Modo 2 é focado em um problema, dirigido pela demanda, fortemente preocupado com o conhecimento que seja útil aos *policy makers* ou aos educadores. Mais próximo da pesquisa aplicada, diz respeito ao conhecimento que pode ser utilizado em algum lugar no “mundo real” (sic) por profissionais, para resolver problemas. Hargreaves afirma que parte das pesquisas educacionais está se transferindo para o Modo 2 fato que, em sua opinião, representa uma mudança desejável.

Este viés em que a pesquisa é tomada para solução de problemas imediatos suscitados pela prática é recomendado por Hargreaves por ser o exemplo que floresceu nas indústrias, estimulado por esforços para inovação. Transferido do setor produtivo, torna-se o modelo hegemônico de profissionalização na educação britânica.

Segundo os reformadores internacionais, a nova educação de professores deveria incluir: graduação em uma ha-

análogas aos hospitais-escola dos cursos de medicina. Em suma, recomenda-se a criação de “escolas-escola”.

O modelo de formação médica é, na visão dos mentores da reforma inglesa, o melhor exemplo de profissionalização bem sucedida. Considerada tipo-ideal, a medicina foi a profissão mais investigada no século XIX. Agora, no século XXI, o modelo do internato clínico volta a ser o mais recomendado para formação profissional. Além desta explicação centrada modelo formativo, outras aproximações são almejadas entre a organização hospitalar e a escolar.

David Hargreaves advoga que a forma de melhorar a eficiência e eficácia das escolas é adotando o modelo de divisão do trabalho presente nos hospitais. Aponta como principal diferença o fato de que, nas escolas, professores graduados e qualificados constituem a maioria do quadro funcional e realizam a maior parte do trabalho, enquanto que, nos hospitais, os doutores são a minoria e executam somente partes especializadas do trabalho total. Hargreaves explicita sua proposta:

Primeiro, as escolas devem desenvolver diretores não-docentes para administrar e gerenciar a escola, liberando os professores para gastar mais tempo e energia ensinando. Devemos abandonar a crença de que um talentoso professor necessariamente será um bom diretor... (HARGRAVES, 1997, p.148) .

Segundo, as escolas devem adquirir o equivalente as enfermeiras, isto é, assistentes do professor que trabalhem sob sua supervisão, sejam menos qualificadas mas dêem suporte es-

sencial aos estudantes, deixando o design do currículo e a organização do ensino-aprendizagem aos especializados e comprovadamente competentes professores. Atualmente, professores gastam muito de seu tempo na supervisão, gerenciamento e controle das crianças na classe e pela escola: tal tarefa não requer uma pessoa com status de graduado. Assistentes de professores não precisam ser graduados e podem ser preparados para o serviço comum com um treinamento relativamente curto. Eles receberiam menores salários que os professores. Como os professores altamente qualificados e habilitados seriam poucos, eles poderiam ser melhor remunerados. Jovens de 18 anos ou mais poderiam se tornar assistentes de professores para testar se eles gostam da idéia de ser professor.[...] Um hospital tocado inteiramente por médicos sem o suporte de enfermeiros seria um total desperdício. Por que não vemos escolas sem assistentes de professores como semelhante extravagância frente aos escassos recursos?” (HARGRAVES, 1997, p.149-150)

A despeito da impropriedade da comparação, estes argumentos trazem à luz os objetivos de racionalização ocultos na retórica da reforma: redução de custos e investimentos em educação, intensificação do trabalho, procedimentos que visam otimizar o potencial das escolas como provedoras de ensino, buscando a forma mais rápida e barata de fornecer certificados. Para tanto, convoca-se voluntários, amigos da escola, pais, ajudantes, entre outros para-profissionais que vão constituir o grande contingente de trabalhadores não-professores, presentes nas escolas, muitas vezes, sem vínculo ou remuneração. Se efetivado, esse processo viabilizaria a consecução de outra meta velada da reforma: a segmentação da carreira docente.

Os relatórios internacionais recomendaram o abandono da estrutura em que todos os professores têm o mesmo *status*, salários e são distribuídos igualmente segundo critérios de *senioridade* e credenciais. Em seu lugar, propõem um sistema estratificado que cria um “escalão” superior, de professores denominados “líderes”, pelo Relatório Carnegie, ou “profissionais de carreira”, pelo Re-

latório Holmes (LABAREE, 1992, p. 124). Este novo estrato de educadores constituiria a elite da profissão, assumiria maiores responsabilidades que os professores regulares e receberia, conseqüentemente, maior remuneração. Suas obrigações incluiriam: consultoria a professores do “escalão inferior”, supervisão de futuros-professores “internos”, desenvolvimento curricular, envolvimento com a formação de professores nas universidades/cursos superiores e um papel com o ensino em sala-de-aula. Para atingir esta posição, o professor precisaria demonstrar “excelência instrucional” (LABAREE, 1992, p.124)

A estratégia de segmentação para atingir a redução de custos é antiga no setor produtivo cujos reflexos fizeram-se sentir, como veremos a seguir, no setor educacional tendo influenciado a profissionalização docente desde seus primórdios.

### *Restituindo a dualidade na formação de professores*

Em 1885 professores eram treinados em salas de aula para realizar funções específicas de instrução e controle. No decorrer do século seguinte, tornaram-se profissionais altamente educados. Até 1985, enquanto ainda continuavam com instrução e controle da sala de aula, professores tornaram-se um grupo altamente versado em teoria e prática

*Os relatórios internacionais recomendaram o abandono da estrutura em que todos os professores têm o mesmo status, salários e são distribuídos igualmente segundo critérios de senioridade e credenciais.*

educacional, sociologia, teoria social, psicologia, teoria da aprendizagem e assim por diante. Tornaram-se competentes no conteúdo de suas disciplinas; Triunfaram como categoria profissional por estar centralmente envolvidos na determinação e desenvolvimento do conteúdo curricular, práticas escolares e política educacional em geral. Em 1995 parecem ter perdido, numa só década, a mai-



oria dos ganhos conquistados num século (Harris, 1994, p.viii apud ROBERTSON, 1996, p.28)

David Labaree, pesquisador de Michigan, esclarece que no começo da segunda década do século XX, faculdades de educação e escolas normais norte-americanas instituíram distintos projetos de profissionalização docente. Essas últimas estavam preocupadas em atrair suficiente quantidade de alunos para sobreviver, enquanto as faculdades de educação visavam os estudantes de “alto calibre” que pudessem trazer prestígio à instituição (GITLIN e LABAREE, 1996, p.102). Essa divisão estava intimamente relacionada às demandas do crescente setor industrial que vivia, à época, a implantação do taylorismo como paradigma da produção em série.

Com o movimento da gerência científica na esfera industrial, não só progrediu essa abordagem racionalizadora que colocou as tarefas de concepção nas mãos de gerentes para especificarem de maneira precisa o que os trabalhadores deveriam fazer, mas também o mesmo processo ocorreu nas instituições de formação de professores. Universidades encarregaram-se da tarefa de envolver os estudantes aos objetivos, propósitos e conceitos educacionais, enquanto as Escolas Normais focavam em “como ensinar”, no lado prático. (GITLIN e LABAREE, 1996, p.102).

Perfeitamente compatível com a perspectiva taylorista predominante no período, esta divisão do trabalho atendia ao

princípio de Babbage<sup>4</sup> de não pagar pessoal capacitado para fazer um serviço mais simples, e sim contratá-los apenas para as tarefas mais complexas. Já nos anos de 1990, esta preocupação foi recolocada e atrelada à questão do não-desperdício priorizada pelos princípios da Gerência da Qualidade Total. Essa lógica da educação “*just-in-time*” inspirou argumentos utilitaristas que defendem, por exemplo, o enxugamento da formação do professor pela extirpação dos conteúdos que não serão diretamente aplicados em sala de aula.

Os efeitos da segmentação da categoria e do aligeiramento da formação de professores vêm exatamente ao encontro das prescrições de organismos internacionais para a gestão da educação para o século XXI. A UNICEF, por exemplo, recomenda a redução de custos, empregando professores qualificados por baixos salários ou desqualificados e baratos, o que seria compensado por treinamento e serviço, promovendo uma “utilização mais eficiente de professores”.<sup>5</sup>

O documento da UNICEF intitulado “*Making quality basic education affordable: what have we learned?*” afirma que os professores são o mais caro e mais importante, recurso no processo educativo. Por esta razão, tratam longamente do item “custo – professor”. Alegam que administrar o custo dos professores não implica necessariamente

reduzir seu salários que, em muitos casos, já são extremamente baixos. Rebaixar o custo dos professores também envol-

*Essa lógica da educação “just-in-time” inspirou argumentos utilitaristas que defendem, por exemplo, o enxugamento da formação do professor pela extirpação dos conteúdos que não serão diretamente aplicados em sala de aula.*

<sup>4</sup> No livro *Sobre a economia de maquinaria e manufatura (1832)*, Babbage resgata os argumentos clássicos de Adam Smith de que a divisão dos ofícios barateia suas partes individuais. Ao tecer sua crítica sobre a divisão do trabalho, Braverman explica que na mitologia do capitalismo, o princípio era apresentado como esforço para “preservar perícias escassas” ao atribuir aos trabalhadores qualificados tarefas que “só eles podem desmepenhar” e não desperdiçar “recursos sociais”. É apresentado como uma reação à “carência” de trabalhadores qualificados ou pessoas tecnicamente instruídas, cujo tempo é mais bem utilizado “eficazmente” para benefício da “sociedade (BRAVERMAN, 1981, p.79).

<sup>5</sup> Cf. na [homepage](http://www.unicef.org) [www.unicef.org](http://www.unicef.org) o texto de BUCKLAND, Peter. *Making quality basic education affordable: what have we learned?* UNICEF PD-ED, 2000.

ve sua distribuição e utilização de modo mais eficiente assim como de para-profissionais e membros da comunidade. Participação e apoio comunitário tem sido um fator crítico em quase todas as iniciativas de expansão de docentes onde se visa controle de custos. Buscam envolver as comunidades no financiamento de cursos para professores não treinados e ajudantes de professores, ou de suplemento de custos com salários ou aliviando o Estado de outros gastos tais como construção de prédios escolares ou moradia para professores.

Sugere, o documento, que investimentos na formação em serviço apoiada pela educação à distância são preferíveis ao treinamento inicial como estratégia para expandir rapidamente o fornecimento de professores, e providenciar um *estoque de professores relativamente baratos* (sic). Afirma que é possível reduzir significativamente o custo dos professores empregando pessoal desqualificado ou menos qualificado e ainda alcançar boa qualidade de ensino, embora muito do que se economiza com este expediente precisará ser reinvestido no desenvolvimento do currículo e material de apoio para o treinamento em serviço.

Alerta, por fim, que a expansão da categoria em função da contratação de professores desqualificados pode gerar sérias e insuportáveis conseqüências conforme os professores se qualificarem para obter salários mais altos. Planejar tal expansão precisa levar em conta este fator. O documento da UNICEF também destaca que o apoio dos sindicatos de professores pode ser um fator chave nas estratégias para reestruturar a escala de salários e/ou empregar professores baratos de baixa qualificação.

Argumentos desta natureza nos permitem lançar a hipótese de que a atual reforma da formação de professores teve o objetivo deliberado de reduzir custos e

ao mesmo tempo aumentar o controle sobre esta categoria profissional pela via da proletarização e desqualificação dos docentes.

Como, então, explicar que a este processo os *policy makers* chamam eufemisticamente de

*Como, então, explicar que a este processo os "policy makers" chamam eufemisticamente de política de profissionalização?*

misticamente de política de profissionalização?

Para responder a esta questão, apresentamos a sistematização de um quadro de referências para o estudo de profissões identificando as mudanças do conceito, ao longo da história, assim como os critérios que distinguem uma profissão das demais ocupações.

### *Abordagens sociológicas dos estudos sobre profissionalização*

A compreensão da política de profissionalização docente requer algumas considerações acerca do conceito de profissão. Nosso intuito com esta breve recuperação de abordagens é, tão somente, o de salientar que alguns conceitos-chave da reforma educacional contemporânea, característicos de definições antigas e há muito criticadas na sociologia da profissões, foram resgatados pelos discursos que fazem a apologia da profissionalização docente, porém sem referências às matrizes teóricas que lhe dão sustentação.

O estudo das profissões teve origem no século XIX com o crescimento das profissões em função da consolidação do Estado Moderno (HOYLE, 1995; POPKE-WITZ, 1998). Um acirramento do debate sobre profissões ocorreu nos anos de 1960 quando em função do *Welfare State* europeu e do *New Deal* norte-americano,

houve uma profusão das profissões relacionadas ao Estado, os serviços públicos. Na segunda metade da década de 1970, a tradição histórico-sociológica de pesquisa sobre profissionalização foi amplamente difundida, tendo como expoentes

*O estudo das profissões teve origem no século XIX com o crescimento das profissões em função da consolidação do Estado Moderno.*

Larson (1977), Collins (1979) e Perkin (1989). Posteriormente, ocorreu uma retração, tratada na literatura como um declínio da “sociedade das profissões”, e na década de 1990 presenciamos uma nova ascensão do debate sobre profissões e profissionalização. O conceito sofreu, pois, historicamente uma série de modificações em cada momento histórico como foi retratado por vários pesquisadores (ETZIONI, 1969; Flexner apud CERVERO, 1988; FREIDSON, 1986; PERKIN, 1989; DOWNIE, 1990; LARSON, 1977).

No início do século XX, seis características foram indicadas como necessárias para que uma ocupação pleiteasse o status de profissão. Eram elas: 1) envolver operações intelectuais; 2) derivar seu material da ciência; 3) envolver fins definidos e práticos; 4) possuir uma técnica que possa ser comunicada por meio da educação; 5) buscar auto-organização e 6) ser altruísta.

Críticas à visão de que apenas estes elementos seriam suficientes para distinguir “claramente” as ocupações que eram profissão das que não eram, se avolumaram nos anos de 1960 destacando a falta de consenso sobre que critérios definiam uma profissão. Popularizaram-se, então, naquela década, a “abordagem funcionalista” da profissionalização orientadas pelas perspectivas teóricas de Emile Durkheim e Talcot Parsons.

## *A abordagem funcionalista*

Autores desta vertente partiam da premissa de que as profissões eram necessárias para manter o funcionamento tranqüilo e ordenado da sociedade, focando a relação entre Estado e valores morais dos cidadãos, a busca do consenso, da colaboração e equilíbrio. Entendiam que em troca dos benefícios que prestam, a sociedade provê os profissionais com

altos níveis de dinheiro e status como recompensa, uma forma de reconhecer o valor de seu trabalho (PARSONS, 1949). Esta perspectiva funcionalista não relacionava as desigualdades sociais com as tais recompensas. Não discutia a distribuição da riqueza e poder na sociedade. As desigualdades eram interpretadas como naturais.

A visão funcionalista pressupõe que grupos de interesses na sociedade compartilham de um conjunto de valores que formam a base de um consenso sobre os fins da sociedade. Nessa perspectiva, o processo de profissionalização passou a ser visto como uma forma de melhorar a sociedade e o conhecimento profissional como instrumento para resolução de problemas (GOODE, 1969; PARSONS, 1968).

O conceito chave do ponto de vista funcionalista é a competência [...] Parte do suposto que problemas da prática são bem formulados e não-ambíguos e que esses problemas podem ser resolvidos aplicando-se o conhecimento científico. Então, profissionais são vistos como portadores de um alto grau de perícia especializada para resolver problemas bem definidos. (CERVERO, 1988, grifo meu).

Durante a década de 1960, essa interpretação funcionalista era predominante nos debates sobre as profissões. Uma visão crítica tomou vulto no final dos anos 70, trazendo à tona a questão do poder, caracterizando uma vertente que levava em consideração não só a busca de harmonia e consenso, mas também a existência do conflito social.

## A abordagem do conflito

A perspectiva do conflito sugeria que os profissionais estão em permanente conflito com outros grupos na sociedade disputando poder, *status* e dinheiro. Eles usam conhecimento, habilidades e “altruísmo” como uma forma de barganha na luta por recompensas sociais. *Profissionalismo é visto como uma ideologia para controlar a ocupação mais do que um fim ideal para o qual todas as ocupações deveriam aspirar para o melhoramento da sociedade* (CERVERO, 1988, p.27)

O conceito central, nessa perspectiva, é “poder”. Assume-se que os profissionais têm o poder de prescrever. Têm a autoridade para decidir o que o cliente deve fazer.

Insatisfeitos com essas interpretações, sociólogos importantes discutiram os limites de ambas abordagens: “tentam tratar profissão como se fosse um conceito genérico mais do que um conceito histórico, em mudança, com raízes nas nações industrializadas que foram fortemente influenciadas pelas instituições anglo-americanas (1986, p.32). Em contrapartida, propõem uma terceira abordagem, a sócio-econômica (LARSON, 1977; FREIDSON, 1986).

## Abordagem sócio-econômica

Freidson argumenta que as ocupações na Inglaterra e Estados Unidos começaram a ser classificadas como profissões no final do século XIX, mas constatou que o mesmo não ocorreu no leste europeu. O autor observou que não foram os trabalhadores das novas ocupações que procuraram ser classificados como profissionais para obter status ou algum tipo de segurança, mas que esta categorização foi-lhes imputada pelo Estado. A partir desta constatação, cresceu entre os pesqui-

sadores das Ciências Humanas, a compreensão de que profissão deveria ser estudada como um conceito concebido historicamente (FREIDSON, 1986).

Segundo Larson (1977), profissionalização é o processo pelo qual produtores de serviços especiais constituem e controlam o mercado para seus serviços. A lógica é a de que o conhecimento formal cria qualificação para certos serviços, para os quais outros que não as tenham seja rotineiramente excluídos (Freidson, 1986, p.59 apud CERVERO, 1988, p.11). Estudos sobre profissionalização passaram a destacar, em primeiro plano, sua função político-econômica na sociedade como meio de assegurar o sistema social de desigualdades.

De acordo com Freidson, para que uma ocupação pudesse ser classificada como profissão, deve estabelecer alguma quantidade de educação superior como um pré-requisito. Alguns outros aspectos são citados para caracterizar profissões: ter por finalidade o alcance de bens universais como educação, saúde, justiça; a realização desses fim necessita de conhecimento especializado e habilidades que não podem ser adquiridas prontamente, demandam um preparo cuja parte essencial é a formação universitária claramente distinta de um treinamento (STRAIN, 1995; DOWNIE, 1990; HIRST, 1996).

O conceito de profissional também alude a *status* profissional, código de ética, treinamento especial onde se ad-

*Durante a década de 1960, essa interpretação funcionalista era predominante nos debates sobre as profissões.*

quire ampla base de conhecimento específico que lhe permite ter controle sobre o trabalho que desenvolve. Qualquer redução neste controle indica tendência à desqualificação. O mesmo ocorre quando se reduz as exigências de

qualificações para ingresso na profissão ou se aligeira a formação. Deste ponto de vista, pode-se inferir que a decisão de se tirar a formação de professores da universidade não visa apenas a redução de custos, mas também o processo gradativo de desintelectualização do professor. A dificuldade em se perceber tal processo pode ser atribuída, em parte, ao fato de que o aligeiramento da formação docente fica eclipsado pelos argumentos da racionalidade técnica predominante na política de profissionalização, que prioriza a noção de competência, orientando os debates sobre a formação do professor como *expert*.

### *Um novo profissionalismo redefine os docentes: de intelectuais a experts*

Nos documentos das reformas educativas dos anos de 1990, o conceito de profissional foi recontextualizado. Distante do significado atribuído nas primeiras definições, que aproximava o conceito de profissão às aspirações de

*Deste ponto de vista, pode-se inferir que a decisão de se tirar a formação de professores da universidade não visa apenas a redução de custos, mas também o processo gradativo de desintelectualização do professor.*

natureza pública da educação, atualmente, funciona como um artifício para proclamar a independência do profissional como especialista, detentor do saber técnico, desprovido de valores próprios, reduzido apenas à perícia de seu trabalho (FREIDSON, 1996, p.151).

Nas definições mais recentes, um profissional é identificado como aquele membro de uma profissão que possui algumas habilidades necessárias para exercê-la. Tais habilidades seriam mais prioritárias que o conhecimento. Ser

profissional significa ser um **eficiente fornecedor** de um predeterminado produto (RIBBINS, 1990). Nessa perspectiva, haveria menor autonomia, característica das profissões, e aumento dos laços de dependência uma vez que a nova noção de profissional ressalta os compromissos dele com seu cliente. Nesse relacionamento, obrigações mútuas são negociadas, obrigações morais do profissional que presta “serviços”.

Vista por este ângulo, a chamada política de profissionalização docente pode deixar de representar um aprimoramento do magistério e incorrer em efeitos desastrosos à educação pública. Observa-se, em alguns documentos oficiais sobre profissionalização docente, uma tentativa de redefinir os professores como experts capazes de aceitar responsabilidades; apresentar atitudes positivas à mudança, flexibilidade, entre outros (RASSOL, 1999, p.81).

Contraditoriamente, esses mecanismos propostos para aumentar a “eficiência”, podem redundar não num aprimoramento mas na proletarização e desqualificação dos docentes. A proletarização resulta de certas tendências da organização do trabalho e do processo

de trabalho no capitalismo como: a crescente divisão do trabalho; a separação entre as tarefas de concepção e execução, incluindo rotinização das tarefas mais

qualificadas; o crescente controle sobre cada etapa do processo de trabalho, o crescente volume de trabalho e a diminuição dos níveis de habilidades (DENSMORE, 1987). A desqualificação, por sua vez, visa minar o profissionalismo subtraindo autonomia profissional, reduzindo o grau de controle sobre o trabalho que profissionais realizam, transformando-os em meros técnicos. Esse processo caracteriza-se também pela “progressiva burocratização e perda relativa de vantagens em salário,

status e privilégio” (BURBULES e DENSMORE, 1992, p.74).

Os referenciais da área de estudos do trabalho auxiliam-nos na compreensão desta reforma que opera uma associação de taylorismo e gestão flexível no nível da escola. Não se trata, contudo, de uma reposição da divisão rigidamente marcada entre concepção e execução no ensino, uma vez que se enfatiza a autonomia, criatividade, inovação do professor; mas do resgate da divisão do trabalho como uma estratégia de redução de custos que é complementada pela gestão flexível, esta sim, como forma de controle da força de trabalho. Para compreender esta complementaridade entre taylorismo e gestão flexível, é interessante estabelecermos uma distinção entre proletarização técnica e ideológica. A “proletarização técnica” significa perda de controle das decisões sobre os aspectos técnicos do seu trabalho. Não é o que parece estar ocorrendo. Contudo, a “proletarização ideológica” refere-se à perda de controle do trabalhador sobre decisões relativas às metas e objetivos de seu próprio trabalho (Derber apud DENSMORE, 1987). A perspectiva de Derber é que:

este sistema procura alcançar disciplina dos trabalhadores e produtividade não retirando o conhecimento técnico dos trabalhadores que potencialmente permite que obstruam os objetivos gerenciais, mas encorajando habilidades técnicas e autonomia e, ao fazê-lo, leva os trabalhadores a ideologicamente identificar seus próprios interesses com aqueles da firma e a desenvolver motivação interna e disciplina (Derber, 1982, p.200 apud DENSMORE, 1987)

A ideologia do profissionalismo pode assim ser vista como um constructo que obscurece a realidade da situação de trabalho ao mesmo tempo em que assegura a internalização da motivação e disciplina a que Derber se refere. Segundo o autor (1982)

*las formas tradicionales de autonomia profesional estan desapareciendo lentamente entre los empleados profesionales, suplantadas por un nuevo proceso de trabajo profesional que guarda coherencia con la logica de las empresas capitalistas y estatales a gran escala. Al igual que otros trabajadores, los profesionales tienen ahora “empleos”, tareas inscritas en una compleja división del trabajo*

*planificada y administrada por la cúspide de la dirección* (Derber apud BURBULES e DENSMORE, 1992, p.73).

Nesse aspecto, torna-se imprescindível que a reflexão sobre a profissionalização dos professores seja articulada às mudanças que ocorrem em outro eixo da reforma educativa em curso, ou seja, ao eixo da gestão educacional.

## O gerencialismo na educação

Para se referir à nova onda gerencialista, os autores ingleses utilizam a expressão *managerialism*. Trata-se de uma ideologia que se difunde no campo educacional disseminando princípios orientados pela eficiência financeira. Segundo Hoyle e John (1995, p.42), o gerencialismo dá prioridade aos resultados financeiros, mesmo numa escola. Nela, os diretores tornaram-se agentes hierárquicos tanto do controle quanto da implementação de mudanças e são elementos cruciais a serem responsabilizados pela prestação de contas (*accountability*) da instituição.

Alguns autores (BOTERRY, 2000; CONTRERAS, 2002) apontam a influência do discurso gerencialista na centralização e mercantilização da educação e ressaltam como estas abordagens tentam capturar o discurso da educação sugerindo que só há um jeito de ver o problema (*one best way*).

O discurso gerencialista oferece representações particulares da relação entre problemas sociais e soluções. É linear e orientado para um ‘pensamento único’. Preocupa-se com metas e planos mais que com intenções e julgamentos. Refere-se à ação mais que reflexão. Concentra-se em análises mais que em sínteses. Estabelece fronteiras entre políticas e fornecimento, ‘estratégia’ e ‘implementação’, pensamento e ação. Oferece um discurso tecnicista que priva o debate sobre suas bases políticas, de modo que a discussão sobre os meios suplanta a dos fins. (CLARKE e NEWMAN, 1996, p.148)

Esta explicação ajuda a esclarecer, em parte, razões pelas quais a política da formação de professores busca reduzir a base de conhecimento da docência e abolir as análises sócio-históricas dos cursos de formação, recomendando prioridade à formação prática cada vez mais distante do ambiente universitário.

O gerencialismo tende também a modificar a seleção dos vocábulos que os profissionais empregam para discutir a mudança. Eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança, entre outros, são termos transplantados do vocabulário da administração de empresas para a educação. Essa absorção de conceitos influencia não só a linguagem mas, fundamentalmente, a prática.

Talvez, o elemento crucial no uso do gerencialismo nas escolas esteja na criação de um tipo particular de liderança planejada para desempenhar um papel de pivô no redesenho do setor público, deixando a direção política para o centro mas a responsabilidade por sua implementação para a periferia. Ao fazê-lo, extrai a essência da liderança local e a reduz a uma função meramente técnico-racional (HOYLE, 1995).

Liderança não é sinônimo de administração, termo importado dos Estados Unidos, mas uma sub-área usada para descrever as atividades do diretor (HOYLE, 1995). É uma versão particular da abordagem gerencialista que vem dando o tom da políticas sociais contemporâneas. Pesquisadores argumentam que a reforma educativa em curso visa transformar os diretores escolares em gerentes executivos vistos como arrebanhadores de recursos e os professores em técnicos (GRAHAM, 1999; THODY, 1997).

## *Profissionalismo e gerencialismo: articulando eficiência econômica e política*

O gerencialismo está intimamente associado ao novo conceito de profis-

sionalismo no que tange à noção de fornecimento eficiente e competente. Hanlon (1998) esclarece que após 1980 foi ganhando aceitação a noção de “profissionalismo comercializado”, onde se destacam três tipos de habilidades: 1) técnica; 2) de gestão, que se refere à capacidade de gerenciar outros empregados, balancear orçamento e satisfazer os clientes e 3) de agir de forma empreendedora<sup>6</sup>. O sucesso profissional estaria condicionado à conjugação destes três fatores. Fica claro, porém, que a medida de sucesso, nesta perspectiva, é a lucratividade e não a qualidade do serviço que o “cliente” necessita, ou seja esta não é apenas uma lógica técnica, mas uma lógica comercial (HANLON, 1998, p.54).

Tal tipo de profissionalismo tende a aprofundar a divisão dentro da categoria de professores, entre eles e os demais profissionais da escola e deles com os pais e comunidade (BURBULES e DENSMORE, 1992). Este parece constituir-se num objetivo velado dessa política: o de semear o espírito de competição entre os trabalhadores da educação, o que seria reforçado por meio da remuneração diferenciada por desempenho, buscando minar a solidariedade dessa categoria. Ou seja, trata-se de uma política de profissionalização menos voltada à qualificação docente e mais à instituição de novas e mais sutis formas de regulação, forjando um “novo” perfil de profissional responsável, competente e competitivo. Os que apresentarem melhores resultados e adequação ao modelo, serão estimulados a fazer formação em liderança educacional.<sup>7</sup>

O líder assumirá funções não só de captação e administração de recursos, mas

<sup>6</sup> Muitos documentos da reforma reiteram que a profissionalização do professor depende de sua competência para gerenciar seu próprio desenvolvimento profissional (Mello, 1999, p.15; Mello, 1999b, p.22. Ou nas palavras do documento do CNE (2001) *Quando a perspectiva é de que o processo de formação garanta o desenvolvimento de competências profissionais, a avaliação [...] não se presta a punir os que não alcançam o que se pretende, mas a ajudar cada aluno a identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional.*

<sup>7</sup> Na Inglaterra, este intento deu origem ao *National College for School Leadership*, criando em 2000, na Universidade de Nottingham (UK).

também a responsabilidade pelo gerenciamento de professores.

Líderes são programados para serem práticos e não contemplativos. A atual política gerencialista visa desenhar um líder que saiba como fazer as coisas mais do que pensar de forma mais ampla nas razões pelas quais aquela execução esta sendo requisitada. (BOTTERY, 2000, p.76)

Os processos de crescente burocratização articulados tanto à gestão quanto ao profissionalismo contribuem para constituir uma nova cultura da obediência. Interpretada por alguns como lealdade corporativa, essa obediência coletiva terá impactos sobre a performance organizacional (MORLEY, 1999 p.73). O novo gerencialismo ancora-se em processos burocráticos de avaliação de desempenho para promover a atomização do controle.

Discursos gerencialistas tais como os da Gerência de Recursos Humanos ou da Qualidade Total têm fortes paralelos com o profissionalismo como forma de disciplinar a força de trabalho, promovendo a introjeção do controle e procurando assegurar obediência. Enfatiza-se a cultura ocupacional, a eficiência e qualidade. As tensões entre individualismo e trabalho em grupo tornam-se rarefeita por uma forte cultura organizacional, que cria uma força de trabalho coesa porém não solidária (OZGA, 1995, p.34).

Estudos sobre gestão apontam tais aspectos como tendência da reforma educacional em curso levando-nos a concluir que a conjugação do discurso da profissionalização com a ideologia gerencialista constitui-se numa estratégia para atingir dois alvos a um só tempo: eficiência financeira e política, na visão dos interessados na educação como *big business*.

### *Em síntese...*

A profissionalização difunde-se como um modelo globalizador de formação de professores, meta para todos mas que inspira diretrizes distin-

tas para a educação em países centrais e periféricos. Como vimos, nos EUA e Inglaterra a política de profissionalização implicou aumento do tempo de estágio realizado na escola articulado à elevação do nível da formação para o de pós-graduação. Em contrapartida, no Brasil, que conta com um imenso contingente de professores leigos em exercício, a reforma não só advoga a primazia da formação prática, como tentou, pelo Decreto nº 3.276 de 1999, desvinculá-la da universidade. Em suma, prescreve-se mais prática para quem já a possui, privando-lhe da formação teórica e do acesso à universidade.

Para ganhar consentimento, esse movimento de *desintelectualização* é proposto por uma reforma marcada pela eufonia, pelo discurso dos belos vocábulos. Certamente, a questão não é ser contra ou favor de qualidade, competência, produtividade ou eficiência. Não é isso que está em pauta e não são estes os verdadeiros fins desta política. Como tentamos explicar, a preocupação desta reforma é modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um *expert* preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas. Mas considerando que preparar uma geração de pro-

*Para ganhar consentimento, esse movimento de desintelectualização é proposto por uma reforma marcada pela eufonia, pelo discurso dos belos vocábulos.*

fessores qualificados tem seu custo, e não é este o interesse de governos conservadores nem dos organismos internacionais, as diretrizes da reforma estimulam a privatização do ensino. Pressionam cada professor-profissional a financiar sua formação e suprir seu estoque de competências. Obviamente, numa sociedade com a abominável desigualdade de renda, como é a brasileira, este investimento para auto-reciclagem só é



possível para poucos. Atende-se, assim, a um dos objetivos velados da reforma: baratear o custo-professor, processo ao qual nos referimos nesse texto como proletarização.

A iniciativa de se retirar a formação de professores da universidade contribui para a consecução deste objetivo na medida em que desqualifica os professores, oferecendo-lhes um treinamento mais rápido e barato de modo a formar em menor tempo um considerável “exército pedagógico de reserva”. Fornece, quando necessário, treinamento em serviço que os orienta para a busca de conhecimento útil, aplicável, por meio da pesquisa da prática voltada à resolução de problemas do cotidiano. Ironicamente, subtraem-lhes formação, remuneração e lhes cobram motivação para inovar, mudar, renovar. Estes são imperativos da concorrência entre empresas capitalistas onde a preocupação central não é o que se faz, por que ou para quem, e sim com a entrega eficiente dos produtos ou serviços. Gradativamente, a educação é redefinida: de prática social vai tornando-se prática comercial.

A determinação, defendida pelo princípio da simetria invertida, de que a maior parte da formação seja realizada nas escolas e não nas universidades, transfere às primeiras novas responsa-

cado, as faculdades e centros de educação das universidades são estimulados a preparar e vender pacotes educativos para as escolas. Promove-se, com estas medidas, não uma parceria, mas um mercado de produtos e serviços educacionais e a disputa entre as instituições de diversas naturezas - públicas, privadas, empresas, ONGs, nacionais e internacionais - que disputarão o novo nicho de mercado, destinado à produção de *kits* pedagógicos para abocanhar recursos públicos. O empenho ou voracidade com que os professores universitários de faculdades e centros de Educação se dedicarão a esta tarefa - talvez coma alcunha de projeto de extensão - dependerá do montante de recursos que restará aos departamentos ou centros de origem. Caso esta se torne a atividade prioritária dos professores universitários, ficará, evidentemente, comprometida a produção verdadeiramente intelectual, as pesquisas básicas, teóricas, o livre pensar, a reflexão sobre a sociedade em que vivemos. Atinge-se, por essa via, a espinha dorsal que distingue as Instituições de Ensino Superior públicas: a produção do conhecimento. Estará também a universidade, segundo o Modo 2 da tipologia de Gibbons, voltada à resolução de problemas imediatos postulados pela da prática.

Considerando-se a hipótese de que isso não venha a ocorrer de forma homogênea em todas as universidades, atingir-se-á o segundo objetivo, velado, da reforma:

*A iniciativa de se retirar a formação de professores da universidade contribui para a (...) desqualificação dos professores, oferecendo-lhes um treinamento mais rápido e barato...*

bilidades assim como os recursos públicos, antes destinados ao Ensino Superior. Sem a infra-estrutura e o preparo adequado para, ao mesmo tempo, ensinar as crianças e formar os futuros docentes, além de preencher os inúmeros relatórios destinados à prestação de contas dos recursos recebidos, a escola é forçada a comprar cursos e contratar consultorias. Com o orçamento desfal-

a segmentação da categoria. Efetivando-se a proletarização dos professores, o controle fica por conta dos estímulos por produtividade, da avaliação meritocrática que justifica o pagamento individualizado cabendo remuneração maior aos que trazem maior retorno financeiro à instituição, ou seja, para os professores que “rendem mais”. Por isso, argumentamos que esta reforma, sob a

denominação de profissionalização, tem como meta operar a desintelectualização do professor.

Formar um professor-profissional, nesses moldes, não significa que este venha a ser mais qualificado, mas apenas mais competente, o que vale dizer “mais adequado”, ajustado, conveniente, apto e adepto. Mesmo que apresente maior autonomia de ação, opções dentro do espaço de trabalho, aumento da flexibilidade funcional, sua transformação em *expert* impede-no de compreender que as soluções para os problemas não advêm da reflexão profunda sobre eles, especialmente quando enclausurada ao espaço da sala de aula ou limitada pelo muros escolares. Ou seja, a reflexão sobre a prática é necessária, porém insuficiente. A insistência dos reformadores no primado da prática, das competências, da pesquisa para produzir conhecimento útil, para resolução de problemas, revela a concepção funcionalista que norteia esta política.

A mercantilização da educação realiza-se, nessa reforma, acompanhada dos mecanismos disciplinares para os quais concorre a política de profissionalização. Permite o controle à distância através da construção de identidade e perfil considerados “apropriados” ao mestre. Como lembra Fournier (1999, p.286), a competência profissional não é só avaliada em termos de conhecimento, mas em termos de conduta apropriada, o que nos permite trabalhar com a hipótese de que o conceito “profissionalismo” é um constructo atrelado à noção de governabilidade. Constitui-se numa importante estratégia do Estado para realizar o ordinário gerenciamento dos pro-

fessores e não a famigerada gestão do conhecimento.

Diferentemente do que ocorreu no início dos anos de 1990, quando os educadores repeliram o empresariamento da educação concretizado pela Qualidade Total, a investida ocorre agora com a nova roupagem do gerencialismo. Essa versão parece estar conseguindo penetrar no campo educacional quase sem resistência. Sem a aspereza presente nos discursos anteriores do tecnicismo ou da competitividade, a proposta oficial de profissionalização despista-nos com uma retórica que introduz sub-repticiamente a ideologia do gerencialismo nas instituições educacionais, não só pela via da administração escolar, mas também pela formação de professores. A reforma, construída sobre o discurso da falência do ensino público e da desqualificação do professor, presta-se mais para ampliar estas mazelas do que para saná-las.

As possibilidades de extrapolar as fronteiras do conhecimento prático, útil e atribuir às pesquisas realizadas nos cursos de graduação um caráter acadêmico, embora ameaçadas por essa reforma, ainda estão abertas aos educadores. Convém atentar que, para nos desviar dessa meta, os reformadores de plantão convocarão docentes e intelectuais para discutir os modelos de profissionalização, definir as competências do professor, entre tantas outras tarefas de legitimação de sua política de qualificação docente. É prudente, pois, atentarmos para que os necessários debates pedagógicos não se dêem desvinculados e nem sirvam para eclipsar a dimensão política da formação do professor.

## REFERÊNCIAS

- BOTERRY, Mike. *Education, policy and ethics*. London: Continuum, 2000.
- BUCKLAND, Peter. *Making quality basic education affordable: what have we learned?*
- UNICEF PD-ED. Disponível em : [www.unicef.org](http://www.unicef.org) Acesso em: 28/09/2000.
- BURBULES, N.C. and DENSMORE, K. Los limites de la profesionalizacion de la docencia. *Educacion y Sociedad*, Madrid, 11, 1992, pp.67-83.
- BUSHER, Hugh & SARAN, R. *Managing teachers as professionals in schools*. London: Kogan Page, 1995.

- CERVERO , Ronald M. *Effective Continuing Education for professionals*. London: Jossey-Bass Publishers,1988
- CLARK, J. e NEWMAN, J. *The managerial State*. London: Sage, 1997.
- COLLINS, R. *The credential society: na historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press, 1979.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Última versão, abril/ 2001. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) Acesso em: 03/10/2002
- CONTRERAS, Jose. *A autonomia do professor*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DENSMORE, Kathleen. Professionalism, proletarianization and teacher work. In POPKEWITZ, Thomas (ed.) *Critical studies in teacher education: its folklore, theory and practice*. London: Falmer Press, 1987.
- DOWNIE , R.S. Professions and Professionalism. *Journal of Philosophy of Education*, 24(2), pp.147-159.1990
- ETZIONI, A . *Professions and semi-professions*. New York: The Free Press, 1969.
- FOURNIER, Valérie. The appeal to 'professionalism' as a disciplinary mechanism. The Editorial Board. *Sociological Review*, 1999. Blackwell publishers.pp.280-307
- FREIDSON, E. Professional powers: a study of the institutionalization of formal knowledge. Chicago: University of Chicago Press, 1986.
- FREIDSON, Eliot. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n.31, junho/1996.p.141-154.
- FREIDSON, Eliot. *Professionalism reborn : theory, prophecy and policy / Cambridge : Polity Press, 1994.*
- FURLONG , John. et alli. From integration to Partnership: changing structures in Initial teacher education. In McBride, R. *Teacher education policy: some issues arising from research and practice*. London: Falmer Press, 1996.
- FURLONG, John et alli. *Teacher Education in transition: re-forming professionalism?* Buckingham: Open University Press, 2000.
- FURLONG, John. Reconstructing Professionalism; ideological struggle in initial teacher education. In: M.Arnot and L.Barton (eds.) *Voicing concerns: sociological perspectives on contemporary education reforms*. Wallingford: Triangle Books, 1992.
- GIBBONS, Michael (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Contribución del Banco Mundial a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO. Paris, out/98.
- GINSBURG, Mark B. Conceptualizing the political Dimension in Teacher education. In: GINSBURG, M. and LINDSAY, Beverly. *The political dimension in teacher education: comparative perspectives on policy formation, socialization and society*. London: Falmer Press, 1995.
- GITLIN, A., & LABAREE, D. F. (1996). Historical notes on the barriers to the professionalization of American teachers: The influence of markets and patriarchy. In Hargreaves, A., & Goodson, I. (Eds.), *Teachers' Professional Lives* (pp. 88-108). Philadelphia: Falmer Press.
- GOODE, W.J. The theoretical limits of professionalization. In: Etzioni, A (ed.) *Professions and semi-professions*. New York: The Free Press, 1969.
- GRAHAM, Jim. *Teacher professionalism and the challenge of change*. Stoke on Trent : Trentham 1999.
- HANLON (1998) Professionalism as enterprise: service class politics and the redefinition of professionalism. *Sociology*, 32(1): 43-63.
- HARGREAVES, David. *Creative Professionalism: the role of the teachers in the knowledge society*. DEMOS, 1998.
- HARGREAVES, David.. Education. In: MULGAN, GEOFF (ed.) *Life after politics: new thinking for the 21<sup>st</sup> century*. London: Fontana Press, 1997.
- HIRST, P. the demands of professional practice and preparation for teaching. In: J. Furlong and R. Smith (eds) *The Role of Higher Education in initial training* . London: Kogan Page, 1996.
- HOYLE, Eric and JOHN, Peter. *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell, 1995.
- HUSBANDS, Chris. Change management in initial teacher education: national contexts, local circumstance and the dynamics of change. In: McBride, Robert. *Teacher Education Policy: some issues arising from research and practice*. London: Falmer Press, 1996. p.7-21.

- LABAREE, David F. Power, knowledge and the Rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*. N.62. Summer 1992, p.123-151.
- LAFFIN, Martin (1986). *Professionalism and policy: the role of the professions in the central-local government relationship*. Aldershot :Gower, 1986.
- LARSON, Magali S. *The rise of professionalism: a sociological analysis*. Berkeley : University of California Press, 1977
- LAWN, Martin. *Modern Times? Work, professionalism and citizenship in teaching*. London: Falmer Press, 1996.
- MELLO, Guiomar N. *Política e gestão do sistema de ensino no Brasil após a LDB: a prioridade da formação inicial de professores para a educação básica*. Mimeo, março/2000.
- MELLO, Guiomar N. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical*, Versão preliminar. out./1999.
- MORLEY, Lousie . Freedom to manage. In: GRAHAM, Jim (ed) *Teacher professionalism and the challenge of change* / edited by Stoke on Trent : Trentham, 1999
- NÖVOA, Antonio. *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora. 1995.
- OCDE. *Evaluating and reforming education system*. Paris, 1996.
- ORTEGA, Felix. Unos Profesionales en busca de profesion. *Educacion y Sociedad*, Madrid, 11, 1992.
- OZGA, Jenny. Deskillling a profession: professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism. In: BUSHHER, H. and SARAN, R. *Managing teachers as professionals in schools*. London: Kogan Page, 1995.
- PARSONS, T. *Essays in sociological theory, pure and applied*. New York: The Free Press, 1949.
- PARSONS, T. Professions. *International Encyclopedia of the Social Sciences*, vol.12. New York: The Free Press and Macmillan.536-47. 1968
- PERKIN , Harold . *The rise of professional society in England since 1880*, London, 1989.
- POPKEWITZ, Thomas.(1998) *Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RASSOL, Naz. *Toward a technocratic modernisation* In Graham, J. *Teacher professionalism and the challenge of change*. Stoke on Trent : Trentham , 1999.
- CARNEGIE TASK FORCE on teaching as a profession (1986) *A nation prepared: teachers for the 21<sup>st</sup> century*. Washington D.C.: Carnegie Forum on Education and the Economy.
- THE HOLMES GROUP. *Tomorrow's schools*. MI: Author, 1990.
- RIBBINS, P. Teachers as professionals: towards a redefinition. In: MORRIS, R.(ed.) *Central and local control of education after the ERA 1988*. Longman, Harlow, 1990.
- ROBERTSON, Susan L. Teacher's work, restructuring and postfordism: constructing the new 'professionalism'. In: GOODSON and HARGREAVES. *Teacher's professional lives*. London: Falmer Press, 1996.
- SIMOLA, Hannu; KIVINEN, O e RINNE, R. Didactic closure: professionalization and pedagogic knowledge in finish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, vol.13 (8), pp.877-891. 1997
- STRAIN, Michel. Teaching as a profession: the changing legal and social context. In: BUSHHER, Hugh & SARAN, R. *Managing teachers as professionals in schools*. London: Kogan Page, 1995.
- TAYLOR, Sir William. Teacher Education: backstage to centre stage. In: BECHER, Tony. *Governments and professional education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1994.
- THODY, Angela. *Leadership of schools - chief executives in education*. London: Cassell, 1997.
- UNESCO\_OREALC. *Profesionalizar la educación para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo*. Recomendacion para la ejecución del Proyecto Principal e Educación en el periodo 1993-1996” y “Declaración de Santiago” en Boletín del del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, n.31, UNESCO-OREALC, Santiago, 1993.