

IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA DE PROFISSIONALIZAÇÃO SOBRE A GESTÃO E O TRABALHO DOCENTE¹

Eneida Oto Shiroma²

Resumo

A noção de profissionalização ressurge com força nos discursos educacionais da virada do século. Uma ênfase na profissionalização de docentes e gestores têm sido observada do contexto global ao local. Neste artigo, pretendemos discutir a política de profissionalização docente articulada às mudanças que estão sendo implementadas no campo da gestão educacional. A influência do gerencialismo na educação pode ser verificada na linguagem e, fundamentalmente, na reorientação das práticas de gestão que se desenvolvem no interior das instituições educacionais. Promove a individualização, a destruição de solidariedades e introduz novas formas de regulação da educação.

Palavras-chave: Educação, trabalho docente, profissionalização.

Abstract

The professionalisation notion reemerges in educational discourses of the turn of the century. An emphasis on teachers' and manager's professionalisation has been observed from global to local context. In this article, we intend to discuss the politics of teacher's professionalisation articulated to the changes that are being implemented in the field of the educational management. The influence of managerialism in the educational field can be verified in language and, basically, in the reorientation of management practices developed in the interior of educational institutions. It promotes the individualization, destruction of solidarities and introduces new forms of regulation of education.

Key words: Education, teacher's work, professionalization.

¹ Este artigo deriva da pesquisa "*Profissionalização e gerencialismo na educação*", financiada pelo CNPq. Foi apresentado no II Simpósio sobre Trabalho e Educação, organizado pelo NETE, realizado na FAE/UFMG em novembro de 2004.

² Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora do CNPq.

Introdução

Estudos sobre política educacional da virada do século apontam a similaridade das reformas em nível global. Assumem papel de destaque, como reguladores deste processo, os organismos internacionais. Segundo Antonio Teodoro (2003), estes exercem um poder político por meio da linguagem utilizada para justificar e dar legitimidade às medidas reformadoras por eles sugeridas para as diversas regiões do planeta.

É interessante observar como, neste processo de globalização das políticas educacionais, um discurso padronizado, estruturado em torno dos mesmos conceitos-chave, é capaz de induzir reformas distintas em diferentes regiões. A plasticidade e ambigüidade dos conceitos adotados sugerem que foram criteriosamente selecionados para compor o discurso sobre a reforma educacional. Roger Dale (2001) atribui esta notável similitude de opções assumidas pelos Estados nacionais ao que denomina de "agenda globalmente estruturada para a educação". Conquanto os vocábulos sejam semelhantes, as prioridades e mudanças que promovem são diferenciadas, além do *timing* da reforma que também difere de região para região. Alguns analistas indicam que a primeira geração de reformas deu ênfase à reordenação do sistema educacional, à reforma de currículos, à avaliação, ao financiamento; uma segunda geração enfatizou o trabalho no interior da escola, a gestão escolar e o trabalho docente (formação, carreira, identidade profissional do professor).

Expressões como responsabilização pelos resultados, prestação de contas, *accountability*, captação e uso otimizado de recursos, gestão, gerência, eficácia, performatividade tornam-se cada vez mais comuns nos discursos educacionais. Algumas vedetes das reformas internacionais são importadas para o Brasil: as escolas eficazes e o fomento à liberdade de escolha dos pais pela "melhor" escola para seus filhos; a insistência na transparência dos resultados como forma de gerar competição onde ainda não existia; a organização e publicação de um *ranking* das escolas. A avaliação paulada em indicadores de qualidade, desempenho, produtividade, rendimento é cada vez mais comum. Stephen Ball (2002) procura ultrapassar esta suposta face "objetiva" da reforma tendo em vista examinar as subjetividades em mudança. Sua hipótese é a de que está em curso um processo baseado na mudança do que significa ser professor, das capacidades e atributos do ser professor. Este seria um novo conjunto regulador, menos visível, que pretende transformar os professores em sujeitos empresariais, que incorporariam uma empresa do "eu", como se fossem profissionais (neo)liberais. Convém observar que a insistência em tornar os resultados (entendidos como indicadores de qualidade) mais transparentes, dando-lhes maior visibilidade, ocorre paralelamente à implantação de formas de regulação da educação mais invisíveis.

De acordo com Ball (2002, p.7), novos papéis e subjetividades são criados conforme os professores são "re-trabalhados" como empreendedores educacionais e são submetidos a avaliações periódicas e comparações dos seus desempenhos. Novas formas de disciplina são implantadas por meio da competição pela eficiência e produtividade. Segundo Bernstein (apud BALL, 2002, p.8), trata-se de novas e invisíveis pedagogias de gestão. O trabalho do gestor envolve o instilar da atitude e da cultura segundo as quais o trabalhador se sente responsável e, ao mesmo tempo, comprometido ou pessoalmente empenhado na organização escolar. Trata-se de uma cultura organizacional que promove a individualização e a destruição de solidariedades. No âmbito deste trabalho, pretendemos discutir como esse processo é intensificado com a política de profissionalização do quadro do magistério.

A reemergência da profissionalização

A análise da documentação permitiu observar que, na última década, ganha destaque em documentos educacionais o conceito de profissão e seus derivados como profissional e profissionalização. Relembremos alguns divulgados em meados dos anos de 1990, durante o governo FHC: no âmbito das políticas do Ministério do Trabalho lançou-se o PLANFOR (Plano Nacional de Educação Profissional); separadamente a SEMTEC lançou as bases da reforma

da Educação Profissional; a LDBEN 9394/96 consagrou a expressão "profissionais da educação"; a SESU/CAPES promoveu os mestrados profissionalizantes, entre outros.

Esta ênfase sobre a profissionalização não era uma tendência apenas nacional. Nas duas últimas décadas a profissionalização docente assumiu lugar de destaque na política educacional de inúmeros países, aparecendo na agenda política e econômica da América Latina e de organismos internacionais, como o Banco Mundial (FARRELL e OLIVEIRA, 1993; McGINN, 2000), a OEI (2000), a UNESCO (1996) e a OIT (2000)³. A profissionalização tornou-se uma preocupação mundial.

Os dados acima sugerem a necessidade de se refletir sobre as implicações da "profissionalização" – uma das políticas de regulação – sobre a gestão e sobre o trabalho docente. Creio que, para tanto, seja necessário começar por admitir a importância estratégica atribuída à profissionalização em alguns documentos de organismos internacionais.

Na V Reunião do *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (PROMEDLAC)⁴, promovida pela OREALC⁵, em 1993, em Santiago do Chile, "profissionalização" foi eleito conceito pivô da reforma educativa na região. Esta reunião referendou as conclusões de um documento importantíssimo para a área: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, publicado pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), em 1992. Nele acentuava-se o imperativo da competitividade, da equidade, atribuindo-se centralidade à educação e ao conhecimento como propulsores da modernização dos países que não reuniam as condições de participação igualitária na economia globalizada. Sugeriam-se profundas transformações nas orientações educativas a fim de conjugar crescimento com produtividade e mudança institucional, nesse caso, reforma do Estado. Alertava-se, então, para a necessidade de se superar a desvalorização econômica e social dos professores, para a recuperação do prestígio da profissão docente, para a aquisição de políticas dirigidas à profissionalização e para o protagonismo dos educadores. Entrava em cena, assim, a elevação de suas responsabilidades, a formação permanente por sua conta e risco, os esquemas de avaliação de mérito e desempenho. (CEPAL, 1992).

Dessa constatação derivou nossa primeira hipótese de trabalho segundo a qual a presença marcante do conceito na documentação internacional para a América Latina e Caribe devia-se às relações estabelecidas entre profissionalização, reforma do Estado e desenvolvimento econômico.

Em 1993 um documento da OREALC havia definido "profissionalização" como o desenvolvimento sistemático da educação fundamentado na ação e no conhecimento especializados, de modo que as decisões sobre o que se aprende, o como se ensina e as formas organizacionais para que isto ocorra sejam tomadas de acordo com as responsabilidades pré-estabelecidas [...] Esta profissionalização, não obstante, não é exclusivamente um ato técnico, mas também deve ser concebida no marco de consensos e acordos educativos estáveis e democráticos. (UNESCO, 1993) (sem grifos no original).

As indicações presentes no excerto acima – que restringem a profissionalização à ação educativa e a uma perspectiva técnica, embora supondo acordos políticos para sua implementação – aprofundaram-se ao longo da década, ganhando outros contornos, particularmente no que tange à sua faceta gerencial.

Segundo o ex-ministro de que Bresser Pereira, a crise do Estrado conduziu à necessidade de reformá-lo, a globalização tornou imperativa a tarefa de redefinir suas funções. Era necessário desvencilhar-se das amarras da administração burocrática aproximando-o da perspectiva gerencial de administração pública. "A regulação e a intervenção continuam necessárias na educação – uma intervenção que não compense os desequilíbrios distributivos provocados pelo mercado globalizado, mas principalmente que capacite os agentes econômicos a competir em nível mundial." (BRESSER PEREIRA, 2001, p.237).

³ OEI – Organização dos Estados Iberoamericanos; UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura; OIT – Organização Internacional do Trabalho.

⁴ O *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* foi desenvolvido entre 1981 e 1999.

⁵ Oficina Regional para a Educação na América Latina e Caribe.

O enfoque gerencial da administração pública emergiu com vigor na Grã-Bretanha e nos EUA depois que os governos conservadores assumiram o poder em 1979. Na Grã-Bretanha o gerencialismo foi aplicado ao serviço público imediatamente após a posse do novo governo com o intuito de torná-lo mais flexível, descentralizado, eficiente e orientado para o "cidadão". (BRESSER PEREIRA, 2001, p.30). A primeira fase da reforma, geralmente chamada de "gerenciamento diluído", se constitui em medidas para reduzir o gasto público e o número de funcionários, respostas às limitações fiscais. Isso ocorre atualmente na América Latina e Brasil, nos quais a reforma administrativa é formalmente orientada para substituir a administração pública burocrática por uma administração pública gerencial" onde começam as aspas? (BRESSER PEREIRA, 2001, p.31). Segundo o ex-ministro, houve críticas a essa mudança pois, ao final, funcionário "mais eficiente na verdade quer dizer mais barato".

A OIT, no documento *Lifelong learning in the twenty-first century: the changing roles of educational personnel*, também defende o uso da "profissionalização" como conceito operativo da reforma, realçando a exigência do desenvolvimento de um "senso de gerência" por parte do professor tornado responsável por seu desenvolvimento profissional e por mudanças em sua prática pedagógica, seja no nível curricular, seja no nível da organização escolar. O conceito supõe, ademais, uma performance própria à docência que envolve a motivação do docente para alcançar os padrões do que se denomina "conduta profissional" (OIT, 2000, p.28).

As evidências coligidas na documentação examinada deixou claro que uma análise desse projeto político de formação docente suporia pensá-lo no marco das novas políticas de regulação da educação e no interior de um projeto de controle do trabalho docente. Atento a esse movimento, Popkewitz (1997) alerta para o fato de que os processos de profissionalização têm sido utilizados para introduzir sistemas de racionalização no ensino, visando a homogeneização da prática docente e a proscrição de interesses divergentes na educação. A demanda por negociações e acordos não implica em lida com o conflito, mas com a sua ocultação. O conceito de profissionalização apresenta o campo educacional como âmbito de decisão cabível apenas aos portadores de competências profissionais –docentes ou administradores educacionais. Entende-se, por essa via, a estratégia política que propõe a realização de negociações com todos os "atores sociais" envolvidos nas políticas educacionais, ao mesmo tempo em que engessa a atuação docente.

Essas proposições fomentaram nossa segunda hipótese: que a opção pelo uso deste conceito está ligada à construção das bases de novas identidades e nova cultura profissional aos docentes. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 1996, por exemplo, o conceito de profissionais da educação foi instituído legalmente como modo de designar professores e especialistas da educação. A noção de educadores como trabalhadores da educação, tão em voga nos anos de 1980, entre outras, foram descartadas. Pode-se indagar: que interesse subjaz à instituição de uma ou outra designação do trabalho docente e à intenção de torná-la hegemônica no campo educativo? Lembremo-nos que cada momento histórico produziu um modelo de professor e sua conseqüente designação. Poder-se-ia pensar, por exemplo, o que motivou a substituição da idéia de professor como intelectual, nos anos de 1930, para técnico do magistério, nos anos de 1970, para trabalhador da educação, nos anos de 1980, para professor-profissional em finais do século XX.

Se tomarmos a ação de profissionalizar do ponto de vista do senso comum aparece atrelada à de capacitar, à de ganhar *status*, à de deixar de ser amador. O termo "profissional", pois, alude à noção de competência, de credencial, de autoridade legitimada por um conhecimento específico e autonomia para exercer um ofício; ademais, remete à experiência prática e altos salários. Nessa perspectiva, poder-se-ia aventar a idéia de que corresponde a uma demanda da categoria do magistério. No entanto, da forma com que vem sendo implementada, a política de profissionalização tem produzido o inverso. Seu caráter polissêmico a transforma num terreno minado, em que as mesmas palavras são usadas para significar coisas diferentes. Por apropriar-se do sentido positivo atribuído pelo senso comum à palavra profissionalização a referida política alastra-se e encontra guarida não apenas na linguagem

da área, como na produção de muitos de seus intelectuais. Profissionalizar tornou-se um *slogan*.

Segundo José Contreras (2002), *slogans* são utilizados em excesso para provocar uma atração emocional, sem esclarecer o significado que se lhes quer atribuir. Funcionam como palavras com aura, que evocam idéias que parecem positivas e ao redor das quais se pretende criar consenso e identificação. Porém, é provável que parte do êxito dos *slogans* "[...] resida em que, na verdade, escondem diferentes pretensões e significados, em que diferentes pessoas estejam entendendo ou querendo dizer coisas diversas com as mesmas palavras, embora aparentemente todos digam o mesmo". (CONTRERAS, 2002, p.23)

Os estudos desenvolvidos evidenciaram a necessidade de uma retomada dos clássicos para neles garimpar pistas que permitissem apreender a racionalidade que preside esta reforma – calcada na profissionalização – que, por sua vez, aparece freqüentemente associada a conceitos como competência, eficiência, qualidade, autonomia, responsabilidade, *accountability*, avaliação, como já referido.

Encontramos na abordagem funcionalista desenvolvida por Goode (1969) e Parsons (1968) argumentos semelhantes aos da reforma atual que atribui prioridade ao conhecimento profissional (ERAUT, 1994). Essa corrente identifica o desenvolvimento como um processo de diferenciação e de especialização que se daria pela modernização da sociedade na qual algum setor dinâmico da economia seria o líder e daria um ritmo diferente ao desenvolvimento, determinando um reequilíbrio dos demais setores ao sistema. O processo de desenvolvimento é, então, visualizado como um processo de reequilíbrio ou um equilíbrio dinâmico por meio de diferentes especializações e por uma intervenção profissional (FALEIROS, 1985, p.58). Os autores desta vertente funcionalista encaram a profissionalização como um processo necessariamente bom, que beneficia toda a sociedade (PARSONS 1949; 1954; CARR-SAUNDER & WILSON, 1933). Este legado contribuiu para imprimir uma aura "positiva" ao vocábulo.

Outras abordagens destacam o lado impopular da noção de profissionalização. Por exemplo, algumas vertentes marxistas consideram a profissionalização uma extensão do controle de classe sob o manto da *expertise* ou uma cobertura ideológica para a proletarização (DENSMORE, 1987). Não ficou claro... Autores desta vertente fazem uma análise sociológica com base na sociologia das profissões e nas teorias do processo de trabalho. Ressaltam a estratificação crescente dentro da categoria dos trabalhadores da educação e, ao tratarem dos objetivos da política em curso, enfatizam o seu potencial para separar quem concebe a política de quem a executa, os "gestores" e os professores na educação. (OZGA, 1995, p.21).

Pesquisadores marxistas ingleses (OZGA e LAWN, 1991, p.140) articularam o incremento ao profissionalismo com a tendência à proletarização do magistério, pela via da construção social da qualificação, valendo-se da realização de estudos sobre o processo de trabalho no ensino. Apoiando-se na análise de Braverman (1974) sobre o processo de trabalho, entendem que o planejamento e a tecnologia do trabalho não são neutros ou absolutamente racionais. Contrariamente, funcionam como estratégia de desqualificação e controle do processo de trabalho na sociedade capitalista. A desqualificação era uma tendência necessária do planejamento do trabalho sob o capitalismo – no momento histórico de sua pesquisa, anos 60 – por produzir uma força de trabalho mais manipulável e mais barata. Era também uma das estratégias gerenciais de controle, uma vez que o controle é uma preocupação primordial da gerência sob o capitalismo monopolista. Ele não simplesmente dirige a força de trabalho, mas – porque relações de trabalho são relações de classe –, vigia e supervisiona os membros da classe oposta. (OZGA e LAWN, 1991, p. 147).

Infere-se que a ênfase no professor-profissional, submetido a avaliações permanentes de suas competências, monitorado, classificado, remunerado por produtividade, tem por objetivo instituir uma forma de controle sobre o magistério pela via da estratificação da categoria dos professores. Esta investida sobre os docentes não é nova.

Na perspectiva da tese da proletarização docente, Bowles e Gintis (1976, p.204), afirmam que seu começo está ligado ao crescimento da supervisão escolar na América do Norte:

A febre da eficiência educacional dos anos 20 levou à aplicação de métodos de administração empresarial às escolas [...]. A concentração do processo de tomada de decisão nas mãos dos administradores e a busca da racionalização econômica tiveram as mesmas desastrosas conseqüências para os professores que a burocracia e a racionalização da produção teve sobre a maioria dos outros trabalhadores. No interesse da administração científica, o controle do currículo, a avaliação, o aconselhamento e a orientação, a seleção de textos e os métodos de ensino foram colocados nas mãos de especialistas. Uma gama de especialistas apareceu para lidar com fragmentos diminutos do trabalho de ensinar. As tarefas de pensar, tomar decisões e entender os objetivos da educação foram postas nas mãos de administradores colocados num nível superior. Ostensivamente para facilitar a eficiência administrativa, as escolas tornaram-se grandes e impessoais. A possibilidade de relações próximas e simples na sala de aula deu lugar a relações sociais da linha de produção.

Na mesma linha, David Labaree explica que a divisão entre professores e administradores educacionais era distintamente marcada desde a formação. Na década de 1920, faculdades de educação e escolas normais norte-americanas instituíram projetos de profissionalização distintos. 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 (LABAREE e GITLIN apud ROBERTSON, 1996, p.102). Essa dualidade estava intimamente relacionada às demandas do crescente setor industrial que vivia, na época, a implantação do taylorismo como paradigma da produção em série.

O movimento da gerência científica na esfera industrial fez avançar essa abordagem racionalizadora que colocou as tarefas de concepção nas mãos de gerentes para especificarem de maneira precisa o que os trabalhadores deveriam fazer, e 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. (LABAREE e GITLIN apud ROBERTSON, 1996, p.102).

A perspectiva taylorista de organização do trabalho predominante no início do século parece ter sido retomada nas reformas brasileiras recentes, com a criação dos Institutos Superiores de Educação, e atualizada pelos princípios da Gerência da Qualidade Total que, nos anos de 1990, recolocou a questão acrescida à preocupação com o não-desperdício, inspirando 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, estabelecendo a primazia da prática.

As preocupações que inspiraram as diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica no Brasil assemelham-se às propostas por David Hargreaves⁶, diretor executivo do *Qualifications Curriculum Authority* – QCA britânico, que visam estimular um novo modo de os professores criarem o conhecimento profissional que priorize as habilidades práticas a ele associadas. Hargreaves está preocupado com o conhecimento útil. Para discuti-lo, utiliza uma tipologia de "modos de produção de conhecimento" (GIBBONS, 1998). O Modo 1, produzido na universidade, é mais voltado à pesquisa básica, guiada pela criatividade individual. 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. Diz respeito ao conhecimento que pode ser utilizado por profissionais para resolverem problemas. Hargreaves afirma que parte das pesquisas educacionais está sendo transferida para o Modo 2 fato que, na opinião do autor, 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. David

⁶ 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*.

Hargreaves advoga que a forma de melhorar a eficiência e eficácia das escolas é adotando o modelo de divisão técnica do trabalho.

Essa segmentação da categoria e o aligeiramento da formação de professores vêm exatamente ao encontro das prescrições de organismos internacionais para a gestão da educação na última década. A UNICEF, no documento *Making quality basic education affordable: what have we learned?*, 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".

No referido documento afirma-se 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 o salário dos professores que, em muitos casos, já é muito baixo. Rebaixar o custo dos professores também envolve sua distribuição e utilização de modo mais eficiente, assim como o uso de para-profissionais e membros da comunidade. Sugere, ainda, que investimentos na formação em serviço e na 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), já que seria possível reduzir significativamente o custo dos professores empregando pessoal desqualificado ou menos qualificado. Por fim, alerta que ganhar 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 inferir que a recente reforma da formação de professores teve o objetivo deliberado de reduzir custos e, ao mesmo tempo, aumentar o controle sobre esta categoria profissional, em outros termos, visa a proletarianização dos docentes.

Profissionalização de docentes e gestores

O comprometimento da política de profissionalização docente vai além da propalada preocupação com a modernização pedagógica, com a melhoria da qualidade de ensino, com a busca de solução para problemas de ensino-aprendizagem. Estando localizada no âmbito das reformas do Estado, a difusão da noção de profissionalização nas áreas sociais objetiva, entre outros aspectos, criar as condições para que o Estado possa gerir o quadro de funcionários públicos do magistério.

Segundo Tedesco (1998) e Delors (1998), dado que os professores compõem a categoria mais numerosa e organizada do setor público, é preciso incorporar suas organizações à implantação da reforma. Sua capacidade de organização causa algum tipo de temor aos órgãos governamentais e internacionais que, em seus documentos, afirmam que o professorado constitui o maior obstáculo para a concretização das reformas. Impõe-se, portanto, a conquista de sua adesão ao projeto reformador, seja por coerção, seja por cooptação, seja por uma espécie de adesão por ingenuidade.

O exame da reforma educativa dos anos de 1990 permite concluir que ela teve como alvo, direta ou indiretamente, os professores. Entre as várias iniciativas para tal, encontra-se a política de certificação que tende, segundo Burbules e Densmore (1992), a aprofundar a divisão de interesses na categoria de professores, entre eles e os demais profissionais da escola e deles com os pais e a comunidade⁷. É também objetivo dessa política semear o espírito de competição entre os professores, reforçado por meio da remuneração diferenciada por desempenho, buscando minar a solidariedade nessa categoria. Ou seja, essa política está menos relacionada à qualificação docente e mais ao controle do professor, forjado sob a designação de novos rótulos: profissional, responsável, competente e competitivo.

⁷ No Brasil, a política de certificação apenas começa a ser implementada, visando à implantação de um Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Críticas foram levantadas em torno da referida Portaria, Decreto 3.276/99 muitas das quais estão sintetizadas no documento do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública intitulado *Formar ou certificar? muitas questões para reflexão*, set./2003.

No caso brasileiro, a reforma do sistema de formação de professores desencadeada na segunda metade dos anos de 1990 é um exemplo do modo pelo qual a profissionalização não está necessariamente atrelada à maior qualificação. A opção pelo uso deste conceito parece estar ligada à construção da base de um novo *ethos* e de uma nova "cultura" profissional denominada "gerencialismo" na qual aparece como protagonista um determinado tipo de trabalhador da educação, o gestor educacional. Documentos nacionais e internacionais referem-se ao papel estratégico do diretor pensado como um gestor, isto é, como "líder" capaz de inovar a cultura organizacional da escola, de sensibilizar a comunidade, de eliminar os "gargalos" no fluxo escolar e, principalmente, de melhorar o desempenho escolar a fim de comprovar melhoria nos resultados de aprendizagem. Entre os professores de melhor performance serão recrutados aqueles que poderão fazer formação em liderança educacional⁸.

Considerando tais aspectos, torna-se imprescindível que a reflexão sobre a profissionalização dos professores aconteça de forma articulada às mudanças que ocorrem em outro eixo da reforma educativa em andamento, ou seja, o da gestão educacional. O acento dado à formação do gestor tem sido comum em vários países (OEI, 2000; NCSL, 2001; INEP, 1999), observando-se, ademais, que o processo de profissionalização é diferenciado daquele oferecido ao professor. Tanto no Brasil quanto na Europa e Estados Unidos, diretores estão sendo convocados a realizar uma formação especializada. O relatório *Education for all* – EFA 2000, publicado pelo INEP (1999), determinou que na década seguinte a de 1990 pelo menos 50% dos diretores deveriam receber formação em gestão.

Por meio do exame dos programas para formação de diretores⁹, que visam transformá-los em gestores competentes e competitivos, encontramos a justificativa para a profissionalização; ela está no perfil, nos novos papéis atribuídos ao diretor que, na figura de gestor, assumirá funções não só de captação e administração de recursos, mas a responsabilidade pelo gerenciamento dos professores.

Trushell (apud GRAHAM, 1999) argumenta que esta reforma visa transformar os diretores escolares em gerentes executivos (THODY, 1997), vistos como arrebanhadores de recursos, e os professores em técnicos.

A penetração do gerencialismo na educação

Esta nova onda gerencialista – *managerialism* – difunde-se no campo educacional disseminando princípios orientados pela eficiência financeira. Segundo Hoyle (apud BUSHER, 1995), o gerencialismo dá prioridade aos resultados financeiros, mesmo numa escola. Nesse caso, os diretores tornam-se agentes hierárquicos tanto do controle quanto da implementação de mudanças e são elementos cruciais a serem responsabilizados pela prestação de contas (*accountability*), pelos resultados (HOYLE e JOHN, 1995, p.42).

A ênfase na qualidade e na excelência tem sido associada à gestão, à liderança e ao novo profissionalismo na educação. Para Morley (1999, p.73), o novo gerencialismo representa a atomização do controle e a burocratização do profissionalismo produz uma nova cultura da obediência baseada na lealdade corporativa e na performance organizacional (MORLEY, 1999 p.73). Ozga (1995) considera que essas relações geram tensões entre indivíduo e equipe, resolvidas por uma forte cultura corporativa, criando uma força de trabalho coesa, porém, não solidária. Esse processo promove a internalização do controle e assegura a obediência.

Em seus estudos, Clarke e Newman (1996, p.148) concluem que 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 à reflexão.[...] Oferece um discurso tecnicista que priva o debate sobre suas bases políticas, de modo que o debate sobre os meios suplanta o debate sobre fins.

⁸ Na Inglaterra, este intento deu origem ao *National College for School Leadership*, criada em 2000, em Nottingham (UK).

⁹ Cf. *Programa Iberoamericano de Cooperación para la Modernización de Administradores de la Educación* – IBERMADE no site da OEI, <http://www.oei.es>. Cf. também os sites do *National College of School Leadership*, <http://www.ncsl.org.uk>, e do Banco Mundial, <http://www1.worldbank.org/education/globaleducationreform>.

Tais determinações coadunam-se com o objetivo deliberado de diminuir a base de conhecimento da docência como profissão (HOYLE e JOHN, 1995, p.11), reduzindo-a a uma atividade técnica cujo fim é viabilizar a aquisição, pela criança, de competências determinadas.

A articulação entre profissionalismo e gerencialismo

O gerencialismo está intimamente associado ao novo conceito de profissionalismo no que tange às noções de eficiência, habilidade e competência. Hanlon (1998) esclarece que, após 1980, ganhou aceitação a noção de "profissionalismo comercializado" na qual se destacam três fatores: 1. habilidade técnica; 2. habilidade de gestão, referida às habilidades de gerenciar outros empregados, balancear orçamento e satisfazer os clientes, e 3. habilidade de agir de forma empreendedora. Nessa perspectiva, a posse de todos os itens determina quanto sucesso um sujeito terá na profissão. Fica claro, porém, que a medida do sucesso é a lucratividade e não a qualidade do serviço que o "cliente" recebe, ou seja, afirma Hanlon (1998, p.54), não se trata apenas de uma lógica técnica, mas de uma lógica comercial.

O gerencialismo tende, pois, a modificar a natureza da linguagem que os profissionais usam para discutir a mudança. Noções como eficiência, competência, Qualidade Total, liderança, inovação, gerência, cultura organizacional, desenvolvimento profissional, empreendedorismo, entre outras, são retiradas do vocabulário da Administração de Empresas e transplantadas para a Educação. Esse discurso influencia não só a linguagem, mas fundamentalmente as práticas que se desenvolvem no interior das instituições educacionais.

A ênfase da gestão escolar volta-se ao gerencialismo, estratégia pela qual os líderes escolares mantêm a burocracia da organização para assegurar seu poder e controle sobre a escola mais do que para ajudar seus membros a realizar seus propósitos. O elemento crucial no uso do gerencialismo nas escolas talvez esteja na criação de um tipo particular de liderança cujo papel, no redesenho do setor público, possibilita que a direção política permaneça em nível central, mas a responsabilidade por sua implementação seja deslocada para a periferia. Este movimento de descentralização extrai a essência da liderança local e a reduz a uma função meramente técnico-racional.

Dentre os focos privilegiados na formação profissional dos administradores educacionais está a exigência de construção de um imaginário e de uma retórica que sirvam como fontes de legitimação do exercício profissional. Fica claro, nesse projeto de formação à distância, que a implantação da reforma supõe a remodelação do profissional encarregado de liderá-la. Significa dizer que o gerencialismo está diretamente articulado à liderança, está intimamente associado ao novo conceito de profissionalismo no que tange à noção de fornecimento eficiente e competente. Nessa perspectiva, liderança é uma versão particular da abordagem gerencialista, tema de abundante literatura na Inglaterra¹⁰.

Segundo Bottery (2000, p.76),

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.

Estudos sobre gestão assinalam tais aspectos como tendência da reforma educacional em curso e levam-nos a concluir que a conjugação do discurso da profissionalização com a ideologia gerencialista constitui uma estratégia para atingir dois alvos a um só tempo: eficiência financeira e política.

Algumas conclusões

Inquirindo sobre as razões que motivaram a adoção da profissionalização diferenciada como política de formação do quadro do magistério, podemos pensar que para compensar a suposta "desqualificação" dos que executam – professores –, prescreve-se uma política de

profissionalização gerencial dos que planejam – gestores, administradores, diretores, líderes, especialistas.

Ao implementar a profissionalização do magistério, de algum modo promove-se o consenso, pois aparentemente atende à antiga demanda da categoria por mais qualificação e anestesias os sindicatos. A qualidade de ensino é almejada por todos os segmentos: professores em busca de aprimoramento e desenvolvimento profissional; diretores em busca de eficiência para seu estabelecimento apresentar melhores resultados; sindicatos na luta por melhores condições de trabalho, plano de carreira, status e remuneração; políticos que podem gabar-se de terem implantado políticas de profissionalização.

A difusão destas práticas e valores permite que alguns governos e instituições remunerem de forma diversa os seus profissionais, por vezes exercendo as mesmas funções e com qualificações similares, promovendo a segmentação da categoria. Dessa forma, movimentos reivindicatórios, como greves por melhores salários e condições de trabalho, ficam enfraquecidos e agregam menos professores. De outro lado, na medida em que esse programa postula a meritocracia e promove a avaliação tendo em vista o estabelecimento de *rankings* e o pagamento por produtividade, gera um efeito contrário ao que anuncia: solapa a "eficiência coletiva".

Os múltiplos efeitos da ideologia do profissionalismo sobre a categoria do magistério fomentam a disputa entre pares, o individualismo, alterando as relações no interior do grupo ocupacional e dele com seus superiores. Por parte dos docentes, o apelo à profissionalização constitui uma forma de obter boas condições de trabalho, formação, melhoria salarial, reconhecimento social, ao passo que por parte dos empregadores, ou do Estado – no caso do setor público –, é um recurso para administrar conflitos, forjar consensos, estabelecer meritocracia, salários diferentes, condições essas fundamentais para o gerenciamento do imenso contingente de professores.

Nosso intuito, ao desenvolvermos esta pesquisa, foi o de contribuir para o debate, alertando não só para o conteúdo, mas também para a forma pela qual a política educacional brasileira vem manufaturando consensos. Enleados pelo discurso sedutor, professores menos avisados encontram-se absorvidos na competição pelas competências e maior desenvolvimento profissional. Elucidar este processo é condição para que possamos ultrapassar o estágio de "empreendimento solitário", verificando que as determinações históricas da política de profissionalização docente estão enraizadas nos interesses e estratégias de reprodução do capitalismo em sua expressão contemporânea. Tal reflexão é necessária para compreendermos que a lógica da profissionalização de docentes tem em vista instrumentalizá-los para a incorporação dos países no movimento da globalização. Certamente não podemos perder de vista que essa inserção não é a mesma para todos os países e, em se tratando de América Latina, nossa inserção dá-se na condição de parceiros subalternos. Por esta razão trabalhamos com a hipótese de que "profissionalização docente" e "escolas eficazes" são partes constituintes de uma política de regulação que, nos países periféricos, não conduzem aos resultados anunciados como almejados, não por incompetência de professores ou diretores, mas porque, no contexto da nova divisão internacional do trabalho foram propostas para produzir o contrário do que anunciam. A publicização de indicadores de ineficiência da escola e de seus "profissionais" é condição necessária para justificar a situação de país subdesenvolvido que carece da "ajuda internacional" para resolução dos problemas locais.

Referências bibliográficas

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. Revista Portuguesa de Educação. Braga: Universidade do Minho. 15(2), 2002, p.03-23.

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

- BOTERRY, M. *Education, policy and ethics*. London: Continuum, 2000.
- BOWLES S. & GINTIS, H. *Schooling in capitalist America: Educational Reform and The contradictions of economic*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1976.
- 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.
- BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos e SPINK, Peter. *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. 4 ed. São Paulo: FGV, 2001.
- 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.
- BURBULES, N.C. and DENSMORE, K. Los limites de la profesionalización 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.
- CARR -SAUNDERS, A.M. e WILSON, P.A. *The professions*. Oxford: The Clarendon Press, 1933.
- CEPAL/UNESCO. *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, Chile, 1992.
- CLARK, J. e NEWMAN, J. *The managerial State*. London: Sage, 1997.
- CONTRERAS, J. *A autonomia do professor*. São Paulo: Cortez, 2002.
- 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: MEC/UNESCO, 1998.
- DENSMORE, K. 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.
- ERAUT, M. *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press, 2000.
- FALEIROS, V. P. *Saber profissional e poder institucional*. São Paulo: Cortez, 1985.
- FARRELL, J. P. and OLIVEIRA, J.B. (Eds.). (1993). *Teachers in Developing Countries: Improving Effectiveness and Managing Costs*. Economic Development Institute Seminar Series of The World Bank. Washington, DC. The World Bank.

GIBBONS, M.(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.

GITLIN, A., & LABAREE, D. F. (1996). Historical notes on the barriers to the.

GOODE, W.J. The theoretical limits of professionalization. In: Etzioni, A (ed.) **Professions and semi-professions**. New York: The Free Press, 1969.

GRAHAM, J. **Teacher professionalism and the challenge of change**. Stoke on Trent : Trentham 1999.

HANLON, G. Professionalism as enterprise: service class politics and the redefinition of professionalism. **Sociology**, 32(1): 43-63, 1998.

HARGREAVES, D. **Creative Professionalism: the role of the teachers in the knowledge society**. DEMOS, 1998.

HARGREAVES, D. Education. In: MULGAN, GEOFF (ed.) **Life after politics: new thinking for the 21st century**. London: Fontana Press, 1997.

HOYLE, Eric and JOHN, Peter. **Professional knowledge and professional practice**. London: Cassell, 1995.

INEP. **EFA 2000 Educação para Todos: avaliação do ano 2000, Informe nacional, Brasil / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.**

LABAREE, D. 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.

LAWN, M. **Modern Times? Work, professionalism and citizenship in teaching**. London: Falmer Press, 1996.

McGINN, N. F. (2000) **International and national trends in local governance of education**. Washington: Banco Mundial, September/ 2000.

MORLEY, L. Freedom to manage. In: GRAHAM, Jim (ed) **Teacher professionalism and the challenge of change / Edited by Stoke on Trent: Trentham, 1999.**

NCLS. National College of School Leadership. Disponível em: <http://www.ncsl.org.uk/index.cfm>.

OEI. IBERMADE (2000) **Cúpula Ibero-americana de modernização das administrações educativas**. Disponível em: www.oei.es Acesso em: 28/09/2001.

OIT. **Lifelong Learning in the Twenty-First Century: The Changing Roles of Educational Personnel, 2000**. Disponível em http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/techmeet/jmep2000/jmep3.htm#_Toc478302537. Acesso em: 27/06/2003.

OZGA, J. Deskillling a profession: professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism. In: BUSHER, H. and SARAN, R. **Managing teachers as professionals in schools**. London: Kogan Page, 1995.



OZGA, J. e LAWN, M. **O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino.** Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 140-158, 1991.

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.

POPKEWITZ, T. **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.

ROBERTSON, S. L. **Teacher's work, restructuring and postfordism: constructing the new professionalism".** In: GOODSON and HARGREAVES. **Teacher's professional lives.** London: Falmer Press, 1996.

SHIROMA, E. O. e EVANGELISTA, O. **Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores.** *Revista de Estudos Curriculares*, ano 1, Braga nº 1, 2003. p.267-281.

SHIROMA, E. O. e EVANGELISTA, O. **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.

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

TEDESCO, J. C. **O Novo Pacto Educativo.** São Paulo, Ática, 1998.

TEODORO, A. **Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação.** Porto: Edições Afrontamento, 2003.

THODY, A. **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. "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.