



Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Sistema de Información Científica

Eneida Shiroma Oto, Olinda Evangelista
A mística da profissionalização docente
Revista Portuguesa de Educação, vol. 16, núm. 2, 2003, pp. 7-24,
Universidade do Minho
Portugal

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416202>



Revista Portuguesa de Educação,
ISSN (Versão impressa): 0871-9187
rpe@ie.uminho.pt
Universidade do Minho
Portugal

Como citar este artigo

Fascículo completo

Mais informações do artigo

Site da revista

www.redalyc.org

Projeto acadêmico não lucrativo, desenvolvido pela iniciativa Acesso Aberto

A mística da profissionalização docente

Eneida Oto Shiroma & Olinda Evangelista

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Resumo

As reformas desenvolvidas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) para atacar a suposta ineficiência e má qualidade da escola pública tiveram o efeito paradoxal de promover a desqualificação de professores do ensino fundamental. Nesse âmbito, o Estado elegeu a profissionalização docente como pivô das mudanças pretendidas. Pretendia-se produzir novos sentidos para a profissão docente. O intento deste artigo é discutir o uso que se fez da noção de profissionalização e a centralidade atribuída ao professor, vinculando-as à solução de problemas não só educacionais, mas ampliados para a esfera da economia e da política. Sugere-se que intencionalmente se hipostasia o termo profissionalização na política de formação docente pelos efeitos que produz em razão do caráter positivo de que se encontra imbuído no senso comum. Por esta razão, tal conceito é estratégico para a construção de consenso em torno do projeto hegemônico entre educadores e reformadores.

...quando fazemos falar o silêncio que sustenta a ideologia, produzimos um outro discurso, o contradiscurso da ideologia, pois o silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava.

Marilena Chauí

Introdução

A década de 1990, no Brasil, foi inaugurada sob o signo das reformas. No campo das políticas públicas, um dos setores priorizados foi a educação, tradicionalmente alvo de disputas e interesses de toda ordem. Nos governos

Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) construiu-se um discurso particular que atribuía um determinado sentido à educação para o que precisou desqualificar a escola pública denunciando sua suposta ineficiência, ineficácia e má qualidade.

No âmbito das reformas educacionais, o programa oficial elegeu a profissionalização docente como pivô das mudanças pretendidas. A reunião do comitê intergovernamental do *Proyecto Principal de Educación* (PROMEDLAC, 1993)¹, do qual o Brasil fazia parte, definiu tal “profissionalização” como

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 e considerem: a) os critérios éticos que regem a profissão, b) os avanços dos conhecimentos técnicos e científicos, c) os diversos contextos e características culturais. 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* (sem grifos no original).

O *Proyecto Principal de Educación* proposto para a América Latina e Caribe indicava que a profissionalização docente se constituía, a um só tempo, em estratégia técnica e política. Entender as motivações presentes na aplicação dessa estratégia para a produção de novos sentidos na profissão docente e o modo pelo qual foi articulado, no Brasil, é o intento desse texto. Pretende-se discutir o uso que se fez da noção de profissionalização docente nos dois períodos do governo FHC e conjecturar acerca da centralidade atribuída ao professor, pelo Estado, vinculando-a à solução de problemas não só educacionais, mas ampliados para a esfera da economia e da política. Sugere-se que intencionalmente se hipostasia o termo profissionalização na política de formação docente pelos efeitos que produz em razão do caráter positivo que lhe é atribuído pelo senso comum, favorecendo a construção de um consenso em torno desse projeto entre educadores e reformadores; esta é a proposição em torno da qual esse texto se constrói e é no encaixe de sua elucidação que ele se desenvolve.

Crise e risco social

Apesar de amplamente difundida, a assertiva de que há uma crise social fortemente articulada à crise da educação tem sido pouco

problematizada. Se houve relativa concordância entre governo, políticos, educadores e sociedade civil sobre a existência de problemas educacionais, não se pode dizer que houve consenso quanto à sua interpretação, extensão ou às formas de superá-los.

Não se trata aqui de retomar a trajetória do capitalismo e suas crises, mas, tão-só, de verificar que a crise econômica, especialmente após a década de 1970, repercutiu intensamente no campo educacional. Argumentava-se que, nesse contexto, havia um risco objetivo a ser evitado, pois situações sociais conflitivas latentes poderiam eclodir e alastrar-se pelo país. Visando “amortecer” tais efeitos, o discurso de uma educação salvacionista e redentora foi difundido como política compensatória para a solução dos problemas econômicos, e como aliado na administração de eventuais conflitos sociais.

Havia, pois, uma situação limite a ser administrada, sem contudo ser explicitada. O que estava em causa era o suposto risco de rebelião por parte daqueles que sofrem os efeitos deletérios da “globalização brilhante”, que lhes retirou direitos antes conquistados e condições mínimas de sobrevivência física². Para Forrester (2000, p. 41), por mais que se procure minimizar as condições materiais de produção da consciência social,

não é fácil condicioná-la [a população], fazê-la apoiar o que lhe é nefasto e renunciar ao que um longo passado de lutas lhe permitiu adquirir, fazê-la regredir e fazê-la sofrer tais coações cuidando de que ela não venha a explodir! Sob um regime que ainda se reclama de democracia, essa população, é preciso acompanhá-la.

A preocupação em “acompanhar a população” foi priorizada no delineamento da educação para o novo milênio. No relatório da UNESCO — *Educação: um tesouro a descobrir* —, presidido por Jacques Delors (1998), a noção de risco é apresentada intimamente atrelada à educação. Elaborado entre 1993 e 1996, na França, o relatório Delors anunciou, em tom premonitório, que no século XXI nos encontraríamos expostos ao imponderável, de forma que a educação deveria assumir nova missão: a de preparar a próxima geração para conviver com os riscos, as incertezas, o inesperado. Também o Banco Mundial revelou sua apreensão relativamente aos depauperados da sociedade, sugerindo que se ouvisse a “voz dos pobres” e se demonstrasse interesse no atendimento à chamada “população de risco”³.

A forma naturalizada com que os documentos lamentam a “transmissão intergeracional da pobreza”⁴ somou-se aos fogos de artifício da sociedade multi-risco, do não-trabalho e da economia do conhecimento, na tentativa de eclipsar uma situação de super produção de capital e de crescimento exponencial de famintos e miseráveis.

As ações desencadeadas pelos governos de diferentes países para administrar os efeitos decorrentes dessa contradição foram bastante variadas. Na América Latina, o projeto proposto pela CEPAL⁵, no início da década de 1990, pretendeu articular transformação produtiva com equidade, tendo como eixo das reformas a educação e o conhecimento. Seus mentores insistiam na defesa da competitividade autêntica como meta a ser alcançada, rechaçando a outra via, a competitividade espúria, pelo rebaixamento dos salários e da qualificação dos trabalhadores. Reconhecia-se que a complexificação dos processos decorrente do avanço das forças produtivas havia transformado a divisão do trabalho e a desqualificação progressiva do trabalhador em entraves ao *optimum* de valorização. Esse contexto exigiu redefinições nas estratégias de controle por parte do capital. Como permitir aos trabalhadores acesso às informações e ao conhecimento, necessários para produzir mais e melhor, e, simultaneamente, assegurar o controle sobre eles? Como administrar uma força de trabalho qualificada e competente transformando-a em um coletivo inofensivo?

Entre o conjunto de propostas para equacionar esses problemas, o discurso articulado por tais agências, assim como pelo governo FHC, projetou uma reforma educacional de largo espectro no interior da qual se construiu tanto a noção de crise educacional quanto a de sua auto-solução. Ou seja, uma educação que se redimiria a si própria.

Gestão do conhecimento ou de professores?

Tal como em outros momentos históricos, o projeto de formação docente é tomado como elemento importante para a afirmação da hegemonia burguesa. Para além da performance educativa do sistema educacional, mais uma vez está em jogo o controle sobre a maior fração do contingente de servidores públicos, a dos professores, a quem se reserva a responsabilidade de formar as novas gerações. Diferentemente de outros profissionais a quem

a população recorre em situações específicas, com o professor tem-se encontro diário. Assim, não se trata apenas de preparar os professores que irão qualificar futuros trabalhadores, mas de transmitir conhecimentos, valores, posicionamentos, formas de ver, ser e estar no mundo (Delors, 1998).

Aproveitando-se dessa situação, o discurso reformador atribuiu ao professor o papel de “recurso humano” imprescindível que, contudo, precisaria ser “(con)formado” às demandas da contemporaneidade. Ao professor tradicional, os reformadores contrapuseram o requerido, o “professor profissional”, competente nas respostas que oferece aos problemas do cotidiano escolar. Aqui reside o desafio da reforma: conduzir os professores pelos caminhos desta profissionalização.

Quais os motivos para tal proposta?

A resposta não é simples. À primeira vista, porque a crise educacional parecia decorrência da defasagem entre as exigências do sistema produtivo e as possibilidades do sistema educacional. Tornou-se lugar comum a alegação de que havia uma inadequação entre o “produto” da escola e as “demandas” do mercado de trabalho que precisa ser solucionada. Mas se educação fosse prioridade e representasse, de fato, um empecilho à competitividade e ao capital, por que razão não estaria sendo priorizada na partilha orçamentária? O argumento era o de que num cenário de minguados recursos e de aumento de demanda (mais alunos, mais cursos, mais instituições) seria inviável que o Estado financiasse a todos. Estimulou-se uma política de avaliação para que os recursos pudessem ser aplicados apenas nas melhores instituições, deles merecedoras por direito, de acordo com o princípio da equidade. Essa concepção desencadeou um “darwinismo social” de perniciosas conseqüências intra e entre instituições educativas. Sua aplicação foi justificada pelo argumento de que se tal mecanismo, a competição, era capaz de incitar a concorrência no campo da iniciativa privada, “certamente” traria resultados similares à produtividade e qualidade na educação.

Outro aspecto componente da resposta é o de que à educação foi acrescida a tarefa de formar para a empregabilidade tendo em vista mitigar a exclusão social. Se até há pouco, ao professor cabia a tarefa de educar para o trabalho, hoje dele se espera a capacidade de transformar o aluno em cidadão, pró-ativo, flexível, empreendedor, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontre sem emprego.

Gradativamente, as relações entre educação e trabalho, escola e emprego, foram sendo repostas para operar no imaginário social uma inversão por meio da qual os problemas econômicos são atribuídos à falta de preparo educacional. Ou seja, a crise educacional, em vez de decorrência histórica, transformou-se em causa, em responsável pela exclusão social. Esta inversão contribuiu, ao lado do grande esforço de persuasão para reduzir a possibilidade de percepção da classe trabalhadora, não apenas de seu próprio lugar na esfera social como também da diferença existente entre o lugar que ocupam objetivamente e o que lhes foi imputado pelo discurso dominante. Conquanto não se possa perder de vista as contradições presentes nessa relação, o pensamento hegemônico construiu o lugar do outro e o seu próprio nessas relações.

Professores no olho do furacão

A equipe de Fernando Henrique Cardoso, ao assumir em 1995, lidou com a crise educacional delineada no governo Collor retirando dela os insumos necessários para desencadear a reforma educacional⁶, caracterizando um tipo de intervenção estatal que imprimiu forte caráter privatista e “flexível” às políticas oficiais como no caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN (Horta & Cury, 1997).

Os documentos produzidos pelo governo federal apresentavam uma particular leitura da “crise educacional”, nela distinguindo dois pólos: um relativo à prática escolar e seus correlatos — livro didático, sistema de avaliação, gestão escolar, material pedagógico, currículo, relação professor-aluno — e outro relativo à formação docente.

A estratégia adotada pelos governos FHC foi a de intervir inicialmente no primeiro pólo. Antes de propor ações diretas para mudanças no sistema de formação docente, os reformadores articularam uma ampla consternação nacional em torno das mazelas da educação no país, para o que se serviram da crítica formulada a partir da década de 1970, e mais bem elaborada nos anos de 1980, e por meio da cooptação de expressivos intelectuais do campo educacional (CBE, 1981)⁷.

Nessa primeira etapa da reforma, difundiram-se os princípios da gestão baseada na Qualidade Total tentando adequar o sistema educacional

e as administrações escolares por meio de cobranças de resultados que lhes renderiam estímulos financeiros. Reunindo interesses neoliberais e conservadores, o empenho governamental foi dirigido à produção de consensos em torno de diretrizes econômicas e políticas. Embora travestidas de nobre finalidade social, escondia-se aí o interesse em assegurar ao país a manutenção de sua posição marginal na divisão internacional do trabalho.

Na segunda etapa, particularmente após a promulgação, em 1996, da LDBEN (Brasil, 1996), procurou-se mudar as regras, a lógica da organização escolar e as práticas que se desenvolviam dentro dela por outra via, qual seja, a da formação de professores. Tal projeto tinha por suposto a existência de um sujeito incansável em sua busca de engajar-se no mercado de trabalho. Os desistentes engrossariam as fileiras de pobres e excluídos, sob a justificativa de inadaptação a uma suposta “economia do conhecimento”. Nesse universo abstrato trafegavam professores e alunos, levados a acreditar que portar competências e habilidades seria suficiente para colocá-los em sintonia com o mercado de trabalho e gradativamente a escola foi responsabilizada pelos problemas sociais e os indivíduos culpabilizados por seu fracasso pessoal.

A (con) formação dos professores no Brasil

A atribuição de centralidade ao professor é bastante referida nas reformas. Por exemplo, nos programas de avaliação escolar⁸ e nos parâmetros curriculares nacionais, fica demonstrado que se o professor não é diretamente objeto dessas políticas, seu papel sempre esteve em causa. O enunciado presente na documentação oficial indica que a formação do professor é estratégica, dele derivando, como corolário, que é necessário profissionalizar o docente “reconstruindo suas práticas” sem perder de vista as relações entre seu trabalho e seu objetivo educativo. Esse intento foi consolidado pela LDBEN, que organizou o sistema nacional de ensino e criou uma figura institucional especificamente dedicada à formação de professores, os Institutos Superiores de Educação — ISEs.

A recomendação legal desse novo *locus* para formação docente produziu uma inflexão importante na política de (con)formação do professor. Entre os vários interesses presentes nessa medida, estava o de colocar os

ISEs como modalidade de ensino superior, inicialmente *exclusiva* e posteriormente *preferencial*, para a formação docente em detrimento de sua formação na universidade⁹. Concomitantemente, o governo determinou a reunião da formação inicial e continuada nessa mesma instituição, argumentando que inexistia um sistema único de formação. Tais institutos constituiriam um “sistema fechado” de formação de professores para atuarem na educação básica.

O cinismo da reforma está em que, ao mesmo tempo em que visa retirar a reflexão crítica da formação docente, anuncia como meta produzir o *professor reflexivo*, capaz de refletir sobre sua prática, conduzindo grande parte de nós a considerar que de fato isso se realizaria. Quais os efeitos dessa declaração? Pode-se sugerir que a reflexão, se oferecida em abundância no plano discursivo, dificilmente tornar-se-ia objeto de reivindicação por parte da categoria do magistério.

As medidas que se seguiram não convenceram os educadores de que o governo visava melhorar a qualificação docente existente e permitiram inferir que sua real intenção era tão-somente remodelá-la. Desse ponto de vista, o Decreto presidencial 3.276/99 não almejava apenas uma mudança do *locus* da formação docente. Estava em jogo a constituição de um novo tipo de professor, formado sobre novas bases e que serviria como “correia de transmissão” na produção de cidadãos portadores de uma nova mentalidade adequada aos interesses do capital nos novos tempos. Criar uma nova institucionalidade, inferior em seu estatuto em relação à universidade, nesse caso, foi a estratégia escolhida para elidir referências, podar raízes históricas e adotar motivações mais apropriadas aos novos modos de se tornar um dócil docente.

A incompetência produzida pelo discurso da competência

A nova institucionalidade forjou também, além de um modelo de professor, um modelo de escola. A incorporação das noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade nos projetos escolares acrescentou uma função suplementar à escola: a de conscientizar o aluno de que ele precisaria dominar conhecimentos que, dada as condições objetivas da maioria das escolas brasileiras, jamais dominaria. A relação, nesse caso,

era mísera: o aluno não chegaria a dominar a tecnologia, mas tomaria ciência de sua incapacidade de dominá-la, assumiria a responsabilidade por sua exclusão do mundo do trabalho. Esse era o fantasma que o acompanharia em sua trajetória escolar e ocupacional. E o portador da fantasmagoria seria o professor. Mas por que o professor se sujeitaria a esse papel? Poucas opções pareciam restar-lhe dado que um mecanismo eficiente de controle foi deflagrado: a avaliação.

A avaliação é um instrumento por meio do qual se produz e se tornam públicos indicadores com vistas a alcançar alguma finalidade. Cumpre, então, indagar: com que interesse se avalia quando se sabe que aferir qualidade, por si só, não altera e nem promove a tão “almejada” qualidade? A avaliação periódica, tal como implementada, condena o professor ao eterno escrutínio.

Quais as outras implicações dessas medidas na conformação do professor-profissional? A retórica da competência era portadora da aura positiva do desafio de manter-se atualizado, ao lado das últimas inovações, e tinha também a função de lembrar o professor que estaria submetido ao risco perpétuo de perder o emprego, a posição, o cargo, as benesses e os direitos conquistados. A nosso ver, a avaliação afere, ademais, o grau de incorporação do projeto governamental pelo professorado. A partir dos indicadores que ela oferece, torna-se possível responsabilizar o professor por tarefas para as quais não foi preparado, estruturar o discurso da competência para colocá-lo na ilusão de que pode escolher: ou investir em sua profissionalização, formação continuada, ampliando seu rol de competência, ou enquadrar-se em outra lista, a dos incompetentes.

Contraditoriamente, o peso do complemento “profissional” agregado ao professor, não lhe alçou a uma condição mais confortável e distante da do amadorismo. O adjetivo serviu para lhe dar ciência de que estaria condenado a viver em eterna formação, lançando-o à condição de um quase-professor que nunca estará preparado. Como encarar o desafio de interpretar o papel de quem faz a diferença quando se está convencido de que não faz nenhuma?

Esse sentimento que parece afetar um contingente cada vez maior de professores, como indicamos, é ampliado pelas práticas de avaliação que estimulam a competição e o individualismo. Porém, uma concorrência exacerbada entre professores pode acarretar efeitos indesejáveis chegando,

por exemplo, a comprometer projetos institucionais. Para evitar mais este “risco”, os gestores educacionais investiram numa fórmula pela qual se combinou competição e colaboração.

O documento do *Seminário Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: novas prioridades* (2002), que reuniu ministros de doze países do continente, recomenda que “as políticas destinadas à profissionalização do desempenho docente preconizem uma carreira baseada em competências e na noção de profissionalismo coletivo”¹⁰. Esse conceito, embora pouco difundido, esteve presente, ao longo da década, nos textos que embasaram teoricamente a reforma (Castro & Carnoy, 1997; Tedesco, 1998; Cassassus, 1999). Por certo, “profissionalismo coletivo” não se refere a uma prática solidária e política no âmbito da categoria do magistério. Pelo contrário, confina o “coletivo” ao âmbito da prática profissional. Desse modo, se na expressão professor profissional é o complemento “profissional” que qualifica o professor, nesse caso é o vocábulo “profissionalismo” que parece adjetivar a idéia de “coletivo”, sugerindo que os professores devem pensar coletivamente a sua “profissionalidade”, os impasses de sua prática pedagógica, o seu “que fazer”. Compreender-se como professor profissional e membro de um coletivo significaria, pois, ater-se à coletividade escolar de pais, alunos, professores e gestores. Nesse caso, o coletivo comporta o sentido de grupo do qual o professor faz parte em seu exercício profissional. Nessa perspectiva, o professor profissional seria aquele que experimentaria soluções, que demonstraria compromisso com seu cliente, que atenderia com eficiência as demandas da instituição; que desenvolveria “motivação individual para o trabalho”, mas seria refratário à “mobilização de sua categoria” de modo que se sentiria mais membro de determinada organização escolar do que trabalhador de uma categoria profissional.

Por outro lado, pode-se associar essa expressão, *profissionalismo coletivo*, à tentativa de convencer os professores lamuriantes que, diante da inexorável divisão do trabalho na escola, cada um executa uma operação por vezes sem sentido. Porém, seria do resultado desse invisível trabalho pedagógico “em migalhas” que emergiria a almejada educação de qualidade para todos, como se a eficiência coletiva fosse mera decorrência da soma de boas performances individuais. Paradoxalmente, o profissionalismo coletivo, como uma colagem, tenta unir o que a reforma separou: professores de um lado, especialistas e gestores da educação, de outro.

O fetiche da profissionalização

Do nosso ponto de vista, a reforma educacional dos anos de 1990 se atrela à reforma das políticas públicas do Estado brasileiro que, por sua vez, articula-se à dinâmica do desenvolvimento do capitalismo no último quartel do século XX. Nossa hipótese é a de que a ênfase na profissionalização docente está organicamente articulada aos dilemas da gestão educacional e aos objetivos de privatização da educação, representando uma continuidade da investida neoliberal no campo educacional, à semelhança do movimento da Qualidade Total na Educação.

Lembremos que se difundiram, no final dos anos de 1980, visões críticas sobre a construção do fracasso escolar e da produção dos excluídos da escola que, embora reconhecessem a existência de problemas educacionais de toda ordem, desoneravam o aluno da responsabilidade individual pelo fracasso. O movimento que se seguiu foi o da constatação de que existia uma crise educacional. Enquanto o capitalismo em nível mundial enfrentava crises e passava por reestruturações na busca de assegurar hegemonia, uma abordagem reducionista tentava convencer os educadores de que a origem da crise estava na ineficiência da escola, como já referido. A solução proposta apoiava-se no exemplo “bem sucedido” das empresas que haviam superado crises, recuperando sua eficiência, aumentando os níveis de produtividade e qualidade. Rapidamente os princípios e conceitos empresariais foram importados por algumas autoridades educacionais que, acreditando ou não, fizeram a propaganda das escolas eficazes (Mello, 1994).

O passo seguinte foi localizar o problema na má administração da escola ou na inadequada formação dos professores. À idéia de que “toda criança é capaz de aprender”, bandeira dos educadores nos anos de 1980, o discurso da reforma acrescentou a de que “todo professor é capaz de aprender” e será aprendiz ao longo da vida. A definição das competências necessárias ao professor, reiteradas na documentação oficial, alardeadas pelo mercado editorial e regulamentada pela legislação, tentou produzir artificialmente uma demanda por profissionalização.

Contudo, se “enunciados são armas” (Moraes, 2002), isto não significa que tenham o poder de erodir consensos e erigir outros sem contradições e mediações. É preciso duvidar do suposto poder de convencimento de tais

políticas. Os movimentos e associações de professores reivindicaram qualificação; em resposta o governo ofereceu-lhes profissionalização como forma de adequar escola e professores às demandas do mercado. Que tese pode ser inferida desse enunciado? A de que a escola qualificará os cidadãos tornando-os habilitados para o mercado de trabalho. Qual, então, a antítese? A antítese é dada pela própria realidade. Não é preciso ser especialista para reconhecer a desfasagem existente entre o que se anuncia e o que de fato se realiza. Com a proliferação de cursos aligeirados que fornecem certificados em massa, levas de egressos nem se qualificam e nem conseguem emprego.

Esse mecanismo que iludiu os trabalhadores, semeou a discórdia e instalou a competição entre professores enfrentou resistências por parte dos sindicatos, associações e administradores por seus efeitos perversos. Críticas contundentes foram elaboradas a este movimento (Gentili e Silva, 1995; Silva e Gentili, 1996). Embora nos documentos e discursos de autoridades do campo educacional a expressão Qualidade Total tenha caído em desuso, o processo de mercantilização da educação e empresariamento das instituições públicas de ensino continuou sendo realizado, seguindo orientações de organismos internacionais tais como BID, BIRD, OREALC e CEPAL¹¹, para citar os mais importantes e influentes na reforma brasileira (Shiroma, Moraes & Evangelista, 2000).

Desse modo, ao propor a alteração do preparo do mestre e a “desuniversitarização” de sua formação, teve-se em vista a difusão de uma mentalidade consoante a interesses específicos, especialmente o da privatização do público. Essa é uma discussão fértil posto que não se trata apenas de referir a privatização ao seu sentido mais restrito — escola como mercado, saber como mercadoria, aluno como consumidor e professor como fornecedor de serviço. Ao se falar em privatização está-se referindo, particularmente, à construção de uma mentalidade em que os interesses privados — sejam eles do grande capital ou de grupos — sobrepõem-se aos interesses coletivos. Segundo Ramos (2002), tal mentalidade não produz laços de solidariedade uma vez que institui um modelo relacional baseado em interesses individuais.

A guinada da noção de professor concebido como educador ou trabalhador — que deu origem a sindicatos e uniões de trabalhadores do ensino — para a noção de professor concebido como profissional corroborou

a paulatina substituição de uma concepção de educação como projeto social e político para uma concepção de educação como projeto individual ou, no máximo, atrelado ao interesse de pequenos grupos ou comunidades.

Palavras finais

Propor nos documentos o que não se efetivará na prática é a “grande jogada” dessa política. A prestidigitação operada no imaginário dos professores pela via da linguagem merece ser aqui ressaltada: a política do governo FHC substituiu a demanda por um professor capaz do exercício crítico em sua profissão, por um professor sem críticas, cuja capacidade reflexiva foi suprimida. O ilusionismo desse discurso permite falar no trabalho coletivo, grupal simultaneamente ao fomento de práticas que promovem o individualismo; fala em qualidade, estilhaçando-a. Esse discurso foi repetido *ad nauseum* enquanto se patrocinava uma profissionalização espúria. Os reformadores parecem ter aprendido magistralmente a lição de “não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literalmente a sua forma); a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular” (Gramsci, 1984, p. 27).

Observemos que termos como participação, contextualização, associados às demandas construídas coletivamente nos anos de 1980 pelo campo crítico, foram incorporados, ressignificados e reapresentados à sociedade nas políticas educacionais da virada do século. Como na metáfora criada por Žižek (2002), podemos argumentar que roubaram nossa tinta vermelha¹². A vulgarização das reivindicações lhes subtraiu o poder de contestação. Se pensamento e linguagem estão intrinsecamente articulados, ao expropriar-nos as palavras de ordem, intentaram, de fato, retirar-nos as ferramentas do pensar numa “grande operação de silêncio, de roubo da fala” (Oliveira, 1999, p. 61). Apressaram-se em apresentar um século XXI pronto e em anunciar como seria a educação nos próximos 15 anos. Que pretendem com essa detalhada programação do futuro? Seqüestrar, também, nossas utopias? Deixar-nos sem sonhos, sem movimentos, sem fala?

De acordo com Chauí (1980, p. 25), a ideologia dominante se faz sobretudo pelo que silencia. O intuito de recuperar nossas palavras vai além de retomar expressões que nos eram tão caras e nos foram tiradas; implica

expor o silenciado, devolver-lhe o matiz radical e produzir um contradiscurso. Ensaie-o.

Notas

- 1 O Comitê Regional Intergovernamental do *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* foi um organismo criado dentro da UNESCO encarregado de formular recomendações aos Estados Membros da região com vistas à execução do *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (PPE) que tem como objetivos: *Asegurar la escolarización antes de 1999 a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años; eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos; mejorar la calidad y eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias*. No ano 2000 cumpriu-se o prazo de vigência que se havia fixado para o Projeto. Por determinação da VI Reunión de Ministros de Educación de la América Latina y el Caribe (Kingston, Jamaica, 1996) realizou-se uma avaliação dos 20 anos de atividades do PPE a qual foi apresentada na VII Reunión de Ministros de la Educación celebrada em Cochabamba, Bolívia (março, 2001), junto com uma análise das perspectivas da educação para a região. Cf. www.unesco.cl.
- 2 Cf. BEILHARZ (1999).
- 3 O Banco Mundial sugere que se ouça a voz dos pobres, lançando inclusive o Programa *Poverty net* que inclui um grupo temático denominado *Pro-Poor Growth and Inequality* (Cf. World Bank, 2002). *Pró-pobre*. Cf. <http://www.worldbank.org/poverty/inequal/index.htm>.
- 4 PROMEDLAC V. *Recomendación para la ejecución del Proyecto Principal de Educación en el periodo 1993–1996*, p. 39.
- 5 CEPAL/UNESCO. *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, 1992.
- 6 Não se pode esquecer que a área educacional não foi a única a sofrer reformas. Foi fundamental para ela, a reforma do Estado. Cf. CARDOSO (1998); FIORI (2001).
- 7 ANAIS DA I CBE, 1980.
- 8 Referimo-nos ao Censo Escolar, ao Sistema de Avaliação da Educação Básica — SAEB, ao Exame Nacional do Ensino Médio — ENEM e ao Exame Nacional de Cursos — Provão.
- 9 Decreto 2.032/97, que altera o sistema federal do ensino superior e a organização acadêmica das IES; Decreto Presidencial 3.276/99, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica; Decreto 3.554/00, que deu nova redação ao parágrafo 2º do art. 3º do Decreto anterior.
- 10 O Seminário Internacional, *Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: novas prioridades*, foi realizado em Brasília, entre os dias 10 e 12 de julho de 2002.

- 11 BID — Banco Interamericano de Desenvolvimento; BIRD — Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento; OREALC — Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe, CEPAL — Comissão Econômica para a América Latina e Caribe.
- 12 Cf. ZIZEK (2002). Neste ensaio, o filósofo esloveno trata da polarização entre fundamentalismo e democracia e aponta para a falta de uma linguagem que permita questionar a ausência de liberdade nas sociedades contemporâneas. Faz referência a uma antiga piada sobre a extinta República Democrática da Alemanha, em que um trabalhador alemão consegue um emprego na Sibéria. Ciente de que todas suas cartas serão lidas por censores, combina um código com os amigos: "Se vocês receberem cartas minhas escritas em azul, o que elas dizem é verdade; se estiver escrito em vermelho, é mentira". Depois de um mês, recebem a primeira carta escrita em tinta azul, falando das maravilhas do local, porém, termina com a frase: "A única coisa que não se consegue encontrar é tinta vermelha". Não é esse o próprio paradigma de como funciona a ideologia, não apenas sob condições de censura "totalitária", mas também, e possivelmente ainda mais, nas condições mais refinadas da censura liberal? Nós nos "sentimos livres" porque nos falta a própria linguagem com a qual poderíamos formular nossa ausência de liberdade. Essa ausência de tinta vermelha significa, hoje, que os termos principais que usamos para designar o conflito atual são termos falsos que, em lugar de nos ajudar a refletir sobre a situação, confundem a percepção que temos dela.

Referências

- BEILHARZ, P. (1999). Globalização, bem-estar e cidadania. In *Os sentidos da democracia*, São Paulo: FAPESP; Petrópolis, RJ: Vozes.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamentação das instituições de ensino superior. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/home/legislacao/default.shtm>. Acesso em: 12 dez. 2002.
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl.248, 23/12/96, p.27833-41.
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto Presidencial n.º 3276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 10 jan. 2000.
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto Presidencial n.º 3.554, de 07 de agosto de 2000. Dá nova redação ao 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276/99 de 6 de dezembro de 1999, que dispõe de professores para atuar na educação básica. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 14 de out. 2000.
- CARDOSO, F. H. (1998). Notas sobre a reforma do Estado, *Novos Estudos*, CEBRAP, n.º 50, março.
- CASSASSUS, J. (1999). *Tarefas da Educação*. Campinas: Autores Associados.

- CASTRO, C. M. e CARNOY, M. (org.) (1997). *Como anda a reforma da educação na América Latina?* Rio de Janeiro: FGV.
- CEPAL/UNESCO (1992). *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago.
- CHAUÍ, M. (1980). Ideologia e Educação. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n.5.
- CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (1981). *Anais da I CBE*. São Paulo: Cortez Editora.
- DESEMPENHO DOS PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA E CARIBE: NOVAS PRIORIDADES (2002) Seminário Internacional. Brasília, 10-12 de julho de 2002.
- DELORS, J. (1998). *Educação — um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, S. Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO.
- FIORI, J. L. (2001). *60 lições dos 90. Uma década de neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Record.
- FORRESTER, V. (2000). *Uma estranha ditadura. A opressão ultraliberal*. Lisboa: Terramar.
- GENTILI, P. e SILVA, T. T. (orgs.) (1995). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 2 ed. Petrópolis: Vozes.
- GRAMSCI, Antonio (1984). *Concepção dialética da história*. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- HORTA, J. S. B. & CURY, C. R. J. (1997). *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Editora do Brasil.
- MELLO, G. N. (1994). *Cidadania e competitividade*. 3 ed. São Paulo: Cortez.
- MORAES, R. C. (2002). Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, setembro.
- OLIVEIRA, F. (1999). Privatização do público, destituição da fala e anulação política: o totalitarismo neoliberal. In F. de Oliveira & M. C. Paoli (orgs.). *Os sentidos da democracia. Políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC.
- PROMEDLAC (1993). Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe. Brasília: MEC, OREALC-UNESCO.
- RAMOS, M. N. (2002). A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro.
- SHIROMA, E. O., MORAES, M.C.M. & EVANGELISTA, O. (2002). *Política educacional*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- SILVA, T. T. & GENTILI, P. (orgs.) (1996). *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE.
- TEDESCO, J. C. (1998). *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática.

WORLD BANK (2002). Thematic Group on Pro-Poor Growth and Inequality. Disponível em <http://www.worldbank.org/poverty/inequal/themgrp/index.htm>. Acesso em: 03 mar. 2002.

ZIZEK, S. (2002). O paradigma da ideologia. Caderno Mais. *Folha de S. Paulo*. Disponível em <http://www.uol.com.br/fsp/mais/fs0408200203.htm>. Acesso em: 29/08/2002.

THE MYSTIQUE OF TEACHERS' PROFESSIONALIZATION

Abstract

The educational reforms developed by the government of Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) to attack the supposed inefficiency and bad quality of state schools, have had the paradoxical effect of disqualifying many teachers in elementary schools. In this context, the State selected the professionalization of teachers as the pivot of the changes that it sought. It aimed to produce new meanings for the idea of teacher professionalism. The intention of this article is to discuss the use of the notion of professionalization and the centrality attributed to the teacher, associating them with the solution of problems related not only to education, but also to the economic and political spheres. We suggest that the term professionalization is intentionally reiterated in teacher training policy documents because of its positive connotations in common parlance and its ability to produce certain effects as a result of this. The concept is therefore used as a strategy to build a consensus between educators and reformers about the hegemonic project of education and society.

LA MYSTIQUE DE LA PROFESSIONALISATION DES ENSEIGNANTS

Résumé

Les réformes développées par le gouvernement de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) pour combattre l'inefficacité et la qualité manquante qu'on prétendait trouver dans les écoles publiques, ont produit l'effet paradoxal de disqualifier beaucoup d'enseignants au niveau de l'école maternelle. L'État a choisi la professionnalisation des enseignants comme pivot pour effectuer ses changements désirés. Il a eu comme but la production de sens nouveaux pour le concept du professionnalisme des enseignants. L'intention de cet article est de discuter l'emploi de la notion de la professionnalisation et la centralité attribuée à l'enseignant, en les liant à la solution de problèmes associées non seulement à l'éducation, mais aussi aux sphères de l'économie et de la politique. Nous suggérons qu'on trouve le mot professionnalisation réitéré intentionnellement dans la politique de la formation des enseignants à cause de sa connotation positive dans le sens commun et des effets engendrés par ce fait. On voit alors ce concept employé comme stratégie pour construire un consensus entre les éducateurs et les réformateurs sur le projet hégémonique de l'éducation et de la société.