

O PROFESSOR NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA PÓS 1995: DISSIPANDO CONTRADIÇÕES ENTRE AS CRENÇAS E AS AÇÕES OFICIAIS PARA SUA VALORIZAÇÃO

Géssica Priscila Ramos

Universidade Federal de São Carlos
gessicaramos@ufscar.br

Resumo: Esse trabalho analisou a contradição estabelecida entre o objetivo oficial da valorização docente e o discurso negativo sobre o professor durante meados de 1990. Para tanto, teve como base metodológica a análise histórica do contexto político e ideológico do governo FHC. Constatou a inexistência de tal contradição na medida em que a valorização docente, em meio ao contexto de Reforma do Estado e de racionamento de verbas, foi definida como estratégia para se atingir a qualidade produtiva do ensino, tendo como pressuposto a então responsabilidade central do professor sobre sua baixa qualidade.

Palavras-chave: qualidade do ensino; valorização docente; Reforma do Estado Brasileiro.

INTRODUÇÃO

Durante meados da década de 1990, no Brasil, o campo educacional recebeu grande destaque político, passando por um momento de profunda efervescência reformadora. Tal período iniciou aquilo que fora oficialmente chamado de “Década da Educação” (1997- 2007), salientando a importância política que a questão educacional ilustrava nesse momento. Renovar a qualidade do ensino foi a meta destacada, ocasionando várias medidas oficialmente tomadas nesse sentido, como a criação: da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, após 35 anos de vigência da anterior; dos Parâmetros Curriculares Nacionais; das Diretrizes Curriculares Nacionais; das Avaliações do Sistema de Ensino; do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério; dentre outras. Os problemas do ensino brasileiro, notadamente focados no ensino fundamental, foram avaliados como problemas de qualidade, especialmente da qualidade do processo pedagógico que se efetivava nas salas de aula e que sustentaria, nesses termos, os altos índices de evasão e de repetência escolar no país. Por isso, modificar essa realidade, segundo a tônica da época, implicaria investir no profissional da sala de aula, ou seja, investir no professor.

Essa focalização política nacional sobre o docente reforçou no plano hegemônico vigente a ideia de professor como o agente central da qualidade do ensino e, por conseguinte, a necessidade de valorizá-lo. Várias medidas foram lançadas com esse objetivo, como a proposta de melhoria salarial docente pelo FUNDEF; a exigência da elaboração de novos Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério; a inserção de um tempo reservado para o estudo, o planejamento e a avaliação na carga horária do professor; a afirmação da participação docente na elaboração do projeto pedagógico da escola etc.

Contraditoriamente a esse objetivo de valorização, o referido período também deu base para o surgimento de várias pesquisas que apontavam para o fortalecimento de um pensamento negativo sobre o professor, como o “algoz” (GARCIA, 1996) ou o “algoz incompetente” do sistema de ensino (DIAS-DA-SILVA, 1998). Outros pesquisadores ainda sinalizavam para a forte tendência da disseminação do lema “aprender a aprender” com a consequente “secundarização” do ato docente de ensinar (DUARTE, 1998; 2005; ROSSLER, 2006), influenciando os pressupostos de várias políticas educacionais da época.

Mas o que estaria por trás dessa contradição entre o objetivo da valorização e o discurso negativo sobre o professor? Ou melhor: haveria de fato no período uma efetiva contradição nesse sentido?

Refletir sobre essa questão é o que se propõe este trabalho, que tem como base metodológica a análise histórica do contexto político e ideológico brasileiro entre o final dos anos de 1990 e o início dos anos 2000.

UM POUCO DE HISTÓRIA

Desde a campanha eleitoral do presidente Fernando Henrique Cardoso, passando por seus dois mandatos, o tema educacional sempre foi destacado como uma das prioridades de seu governo para o país. Conforme o discurso oficial, a educação seria o grande vetor de transformação e desenvolvimento da sociedade, o que justificaria tê-la como prioridade.

Alcançar esse grau de desenvolvimento, segundo o presidente Fernando Henrique, exigiria certa focalização no “ensino primário”, mais especificamente na questão de sua qualidade, visto que, de acordo com a interpretação oficial, os maiores problemas educacionais do período seriam o da evasão e o da repetência, associados ao desperdício de verbas (BRASIL. PRESIDENTE, 2002, v.1). Por esses argumentos, o governo justificou suas ações na educação, que seriam voltadas para fazer com que: 1) o dinheiro federal chegasse diretamente a cada uma das escolas da rede oficial; 2) os professores fossem capacitados – especialmente pelo uso da educação a distância – para que pudessem ensinar melhor; 3) a qualidade do material didático fosse melhorada; 4) o conteúdo de ensino fosse definido; 5) as escolas fossem avaliadas (BRASIL. PRESIDENTE, 2002, v.1).

Nessa perspectiva, a baixa qualidade da educação passou, então, a ser tratada sob um enfoque setorial: o tipo de funcionamento do setor educacional começou a ser interpretado como causa e solução de seus entraves. Todavia, enquanto esse diagnóstico era amplamente divulgado, conforme lembra Paulo Netto (1999), o governo Fernando Henrique cortava de forma sistemática os recursos da União para a área educacional, até dentro de seus próprios programas, sendo remanejados para áreas de investimento de interesse do grande capital e para o financiamento da dívida externa.

Com o obscurecimento da questão da redução dos investimentos em educação e o relevo dado tão somente à prioridade educacional no desenvolvimento do país, o tema dos problemas educacionais passou a ser discutido, no plano oficial, fora de um contexto interpretativo mais

amplo, de tal modo que a relação entre a valorização docente e a qualidade do ensino, nesse caso, fosse estabelecida sob bases economicistas. Assim, o aspecto qualitativo da educação começou a ser abordado pela ótica da chamada “qualidade-produtiva”, resumidamente definida pela eficiência do desempenho docente no rendimento escolar do aluno.

Nessa perspectiva, várias medidas educacionais desse governo tiveram como argumento central a melhoria do trabalho do professor e seu auxílio. No caso da distribuição direta do dinheiro federal nas escolas oficiais, o presidente destacou que um de seus objetivos principais seria o de possibilitar sobras de verbas das instâncias estaduais e municipais para a melhoria do salário docente (BRASIL. PRESIDENTE, 2002, v.1). No tocante à melhoria do material didático e da definição dos conteúdos do ensino, mencionou que sua utilidade passaria pelo fornecimento de orientação ao professor quanto ao conteúdo de seu trabalho (BRASIL. PRESIDENTE, 2002, v.1, v.6, v.12). No que se refere à medida de avaliação, explicitou que ela seria uma importante estratégia motivacional de qualidade a ser utilizada com os professores, pautando-se em seu caráter meritocrático para premiação e definição dos salários e carreiras docentes (BRASIL. PRESIDENTE, 2002, v.1, v.6, v.12). No que diz respeito à ação de melhor preparo dos professores, sua obviedade dispensa justificativas.

Apesar de, em princípio, tais ações poderem ser vistas unicamente como importantes para o desenvolvimento docente e para a melhoria de seu cotidiano, segundo Neves (1999), há que se lembrar que essas medidas combinaram a centralização em suas definições e a descentralização somente em termos de operacionalização, isto é, objetivaram construir um novo cotidiano escolar para o professor, mas de fora para dentro da escola, por intermédio das definições diretamente resolvidas pelo Executivo. Nesse aspecto, vale frisar que o documento “Planejamento Político-Estratégico” do MEC (BRASIL. MEC, 1995, p.04) estabeleceu, a partir do quadro de redefinições do contexto político educacional do país, que esse Ministério ocupasse a cabeça do sistema educacional, por meio de seu papel “político estratégico”, formulando, articulando e indicando prioridades, modificando os arcabouços normativos e coordenando toda a política (estabelecendo rumos, diretrizes e apoios). Na outra ponta desse organograma estaria nada menos que a escola, representante do nível “gerencial-operacional” de todo esse sistema, operando, de acordo com Dias (2004), naquilo do qual não participou nem deliberou. Podem ser citados como exemplos da atuação verticalizada do MEC o envio dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos livros didáticos avaliados pelo Governo às escolas (pelo Guia Nacional do Livro Didático do Programa Nacional do Livro Didático), a elaboração de programas de educação contínua para professores oferecidos por intermédio de educação a distância (Vídeo Escola, Tele-Escola, Telecurso 2000, TV Escola etc.), a reformulação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) etc., que agiam no sentido da uniformização de conteúdos, objetivos e materiais instrucionais para as escolas (NEVES, 1999).

Para além de efetivamente melhorarem o trabalho do professor e valorizá-lo, essas ações contribuíram para reforçar constantemente o aporte discursivo oficial via aproximação direta do governo com o professor, sem mediação de sindicatos, de dirigentes municipais e de secretários

estaduais, ultrapassando inclusive a autonomia tradicionalmente assegurada pelo federalismo brasileiro, numa tentativa de obtenção do consenso passivo do profissional, transformado, nesse momento, em principal responsável pelo sucesso da operacionalização da política educacional governamental. Enquanto isso, em termos educacionais, o que se alcançava nada mais era do que paliativos para o funcionamento do sistema de ensino nacional.

Longe de demonstrar esse pragmatismo, o governo preferiu salientar em seus discursos que o professor seria o aspecto central para a transformação “qualitativa” da área educacional e da própria sociedade, relacionando intrinsecamente e de forma descontextualizada a questão da qualidade do ensino e do docente. Dessa maneira, na fala do presidente, o professor tornou-se: “o grande agente dessa mudança [educacional]” (BRASIL. PRESIDENTE, 2002, v.4, p.766), “nosso grande parceiro nessa luta [educacional]” (BRASIL. PRESIDENTE, 2002, v.4, p.767), “a chave de tudo” (BRASIL. PRESIDENTE, 2002, v.6, p.437), “personagens centrais dessa história” (BRASIL. PRESIDENTE, 2002, v.8, p.87), “aquilo que é fundamental para o nosso país” (BRASIL. PRESIDENTE, 2002, v.10, p.357). Os problemas educacionais passaram a ser abordados como fundamentalmente “qualitativos” (como “qualidade produtiva”, vale lembrar) e de responsabilidade docente. Nas palavras de Fernando Henrique:

[...] Não basta mais a quantidade. Nós temos professores, nós temos escolas. Não é tudo uma maravilha, mas temos. Agora, temos que melhorar a qualidade. E aí o ponto central é o professor. Não é o estudante, não é o inspetor, não é o político, não, não. É o professor (BRASIL. PRESIDENTE, 2002, v.1, p.110, grifo meu).

A INVERSÃO DE LÓGICAS

A focalização oficial discursiva sobre o professor como agente central da mudança, por intermédio de sua ação na “qualidade” do ensino, praticamente justificou, em termos retóricos governamentais, a emergência de uma insistente preocupação com o investimento no docente no tocante ao seu treinamento, à sua formação e à sua remuneração, que passaram a ser assinalados como elementos decisivos para a melhoria da “qualidade” do ensino almejado (BRASIL. PRESIDENTE, 2002, v.1, v.2, v.6, v.7, v.9, v.13). Todavia, essas assertivas, que poderiam materializar-se em grandes conquistas do magistério nacional, acabaram ofuscando tal objetivo especialmente porque, nessa situação, a base para a ideia de valorização do professor construída e reforçada em termos oficiais fugiu do plano político das velhas e então latentes lutas do setor educacional para esse fim.

Sobre tais lutas, vale lembrar que, entre o final da década de 1970 e o início dos anos de 1980, a situação de proletarização dos professores públicos de 1º e 2º graus (etapas de ensino atualmente chamadas de ensino fundamental e médio), as reformas educacionais realizadas, a vigência de um governo autoritário e a revogação do AI5 ofereceram condições para que a organização docente fosse acirrada e explicitada por meio de greves, paralisações e mobilizações (MONLEVADE, 2000). De acordo com Monlevade (2000), o movimento sindical do magistério público passou a reivindicar os seus direitos legais, bem como transformações estruturais na educação pública e na vida dos profissionais da educação, orientando-se pela combatividade

sindical e política e pela luta para a construção de uma escola pública, estatal, universal, gratuita, laica, democrática, unitária e de qualidade.

Entidades como a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), o ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior) e a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), periódicos como a Revista de Educação e Sociedade e os Cadernos CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), eventos como os da CBE (Conferência Brasileira de Educação) e reuniões como as da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) também começaram a organizar-se, objetivando realizar críticas ao governo, reivindicando mudanças no sistema educacional. De acordo com Shiroma et al. (2000), esses movimentos aliavam às suas reivindicações – de constituição de um sistema nacional de educação orgânico, de uma educação pública e gratuita como direito público subjetivo e dever do Estado, de erradicação do analfabetismo e de universalização da escola pública –, as metas de melhoria da qualidade da educação e de valorização de seus profissionais.

Entretanto, durante a década de 1990, a lógica desse discurso é invertida no plano oficial, colocando a relação entre valorização docente e qualidade do ensino sobre outras bases. Especialmente a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, as condições materiais, históricas, políticas etc. que condicionavam (e condicionam) a prática docente e que fundamentavam a luta dos educadores foram substituídas no discurso sobre a qualidade do ensino por uma concepção romântica do ato da docência. Segundo o próprio presidente, a docência seria “um tipo de sacerdócio”, “uma vocação”, “[uma] chama interior” (BRASIL. PRESIDENTE, 2002, v.1, p.108); “um demônio ou um deus apertando o seu coração e irrigando o seu cérebro”, “[uma] paixão” (BRASIL. PRESIDENTE, 2002, v.1, p.231), “[uma] missão” (BRASIL. PRESIDENTE, 2002, v.6, p.299); “[uma] relação amorosa e de transmissão de conhecimento, e de criação de um conhecimento novo” (BRASIL. PRESIDENTE, 2002, v.12, p.330), o que lhe daria o merecimento para valorizá-la.

Embora o argumento vocacional utilizado oficialmente parecesse estar completamente desvinculado da lógica economicista do discurso da produtividade enfatizado na época, ele conseguia manter relação estreita e coerente com esse pensamento. Com ele, reforçava-se, por meio de apelos subjetivos, o discurso economicista moderno da individualização e do mérito, que lançaria no indivíduo toda a responsabilidade quanto ao sucesso de sua prática. Esta dependeria “tão somente da capacidade e da sorte [ou, porque não dizer, da vocação ou da missão] de cada um” (HAYEK, 1997, p.97).

Paralelamente ao argumento vocacional da docência, outra justificativa utilizada no plano oficial e que também se estendeu à lógica da individualização e responsabilização pela valorização do professor, foi a de que nem todos os docentes carregariam consigo a “chama interior” (BRASIL. PRESIDENTE, 2002, v.01, p.108) do ser professor, focando com isso o sujeito docente em si. Embora sob um prisma mais objetivo, aqui, ainda, o plano político das velhas e latentes lutas do setor educacional para a valorização docente não foi resgatado em seu

sentido de emancipação. Ao contrário. A valorização passou a ser justificada pela necessidade de se premiar os professores que se destacassem, tendo em vista os chamados maus docentes: os desqualificados (em conteúdos, em metodologia e em preconceitos) e os desmotivados, os primeiros, exigindo treinamento e orientação pedagógico-curricular, os demais, implicando motivação financeira.

Assim, a valorização do professor, em termos oficiais, subordinou questões como remuneração e treinamento à questão do merecimento (pelo cumprimento da missão ou pelo empenho), tanto em termos de carreira, quanto de salário, como instrumentos de caráter motivacional, aparentemente em razão daquele docente sem a “chama” de ser professor, que, por isso, necessitaria ser externamente estimulado, coagido ou comprado para melhorar sua performance produtiva em sala de aula. Por isso, de acordo com o presidente, seria de fundamental importância “valorizar o professor, mas a partir da capacidade que esse professor tem de avançar” (BRASIL. PRESIDENTE, 2002, v. 6, p.435, grifo meu).

Todos esses argumentos remetem para o fato de que os problemas educacionais, inclusive o da desqualificação docente, não seriam resultantes de um processo histórico de “deterioração do ensino público” (RAMOS, 2005), mas da existência de uma maioria desqualificada e acomodada de professores que, por essa razão, necessitariam constantemente ser retirados de toda situação que os colocassem num estágio de estabilidade profissional para que se tornassem efetivamente produtivos.

OS PORÕES DA NOVA LÓGICA

Segundo Silva Júnior (2002, p. 30), entender o papel das políticas educacionais em qualquer período da história implica situá-las em suas relações orgânicas com as mudanças mais amplas da sociedade. Desse modo, entender a relação entre valorização docente e qualidade do ensino posta nesse governo, implica considerar que nesse mesmo momento estavam em andamento no Brasil os projetos traçados no “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” – criado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) –, cujas bases ideológica, argumentativa e procedimental demonstravam ter uma influência muito clara das matrizes teóricas disseminadas na época pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelas agências multilaterais – especialmente o Banco Mundial – para os países em desenvolvimento.

Essa Reforma, tal como explicitado no Plano Diretor, objetivava implementar uma administração pública de cunho “gerencial”, apoiada na estratégia central de Gestão pela Qualidade Total (Total Quality Control). Para isso, de acordo com o documento, as estruturas administrativas do Estado deveriam ser reorganizadas em “bases modernas e racionais”, “com ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público” e em uma “verdadeira profissionalização do servidor” que quisesse renovar-se e que possuísse entusiasmo pela função pública e a encarasse como missão e com espírito público (BRASIL. MARE, 1995, p.01, grifo meu).

Sob essa perspectiva, a questão do profissionalismo acabou focada em suas dimensões

técnica, instrumental e científico-mercadológica, dentro do plano político oficial, reforçando a importância de uma sociedade pautada no mérito e simultaneamente na questão moral de sua vocação e motivação espiritual (SILVA JÚNIOR, 2002). O servidor público passou a ser aclamado como o principal agente para o funcionamento da Reforma e do Estado reformado, na medida em que ele seria o seu operacionalizador.

Nesse ponto, cabe dizer que, conquanto a questão da valorização do magistério e a da qualidade do ensino não possam ser diretamente localizadas no Plano, elas podem ser indiretamente extraídas de seu discurso sobre “governança”. De acordo com o referido documento, a Reforma do Aparelho do Estado seria fundamental para o país, visto que, embora o governo apresentasse condições de “governabilidade”², ele enfrentava um sério problema de “governança”, isto é, apresentava problemas em sua capacidade de implementar as políticas públicas, já que ela estava “limitada pela rigidez e ineficiência da máquina administrativa” (BRASIL. MARE. 1995, p.05). Uma das causas centrais apontadas para essa rigidez e ineficiência foi o funcionalismo público brasileiro³.

Na visão do Plano, a legislação que regulava as relações de trabalho no setor público tinha um caráter altamente protecionista e inibidor do espírito empreendedor do funcionário. Compactuando com o pensamento de Bresser Pereira (1998), esse teria sido um equívoco inclusive constitucional ao: instituir indiscriminadamente a estabilidade para o conjunto dos servidores públicos civis, por meio da adoção de um Regime Jurídico Único para o funcionalismo; uniformizar o tratamento de todos os servidores da administração direta e indireta; ampliar o número de servidores estáveis, levando muitos funcionários a não valorizarem seu cargo; reduzir a amplitude das carreiras; estabelecer critérios rígidos de seleção e contratação de pessoal; servir para limitar a capacidade operacional do governo, dificultando a adoção de mecanismos de gestão de recursos humanos baseados na valorização por desempenho profissional; inibir o desenvolvimento de uma administração pública moderna, com ênfase nos aspectos gerenciais e na busca de resultados; etc.

Baseado nessas ideias, o Plano Diretor concluiu que, do ponto de vista dos quadros técnicos, gerenciais e operacionais, a administração de recursos humanos necessitaria de um sistema de incentivos para o profissional; todavia, como lembrava Bresser Pereira (1998, p.28, grifo meu): “a motivação dos servidores deve ser principalmente positiva – baseada no sentido de missão, nas oportunidades de promoção e no reconhecimento salarial –, mas é essencial que haja também a possibilidade de punição”.

Apesar de o magistério ter sido destacado como uma das exceções dentro do funcionalismo por já possuir uma carreira estruturada, o Plano Diretor afirmava que, de um modo geral, até mesmo no caso das carreiras estruturadas, o funcionalismo sofria em razão dos concursos não rotinizados, da remuneração variante relativa às políticas salariais instáveis e dos mecanismos ultrapassados de seleção, avaliação, promoção e treinamento do pessoal. Por isso, segundo o documento, tornava-se

[...] assim, essencial repensar o sistema de motivação dos servidores públicos brasileiros. Não há dúvida que a motivação positiva fundamental é aquela relacionada com o

sentido de missão do servidor. [...] A segunda motivação é a da profissionalização do serviço público, não apenas através de concursos e processos seletivos públicos, mas principalmente através de um sistema de promoções na carreira em função do mérito acompanhadas por remuneração correspondentemente maior. [...] Finalmente, é essencial contar-se com uma motivação negativa, possibilitada através da demissão por insuficiência de desempenho. Embora secundária em relação às motivações positivas, não há dúvida que sem ela será muito difícil, senão impossível, levar o funcionário comum a valorizar o seu emprego (BRASIL. MARE, 1995, p.22, grifo meu).

Todos esses critérios motivacionais e meritocráticos (sentido de missão, profissionalização do servidor público por meio de carreira e remuneração etc.) aparecem, por exemplo, no FUNDEF (salvo a explicitação do item “demissão por desempenho”), senão em seus mecanismos legais, pelo menos dentro do discurso do presidente Fernando Henrique sobre valorização docente (BRASIL. PRESIDENTE, 2002).

Vale frisar que o Plano Diretor (BRASIL. MARE, 1995) estabeleceu também, tal como feito pelo discurso oficial, uma relação muito estreita entre o funcionário e a qualidade do serviço prestado (eficiência e produtividade), coerentemente aos pressupostos da Teoria de Gerenciamento de Qualidade Total, da Teoria do Capital Humano e do próprio neoliberalismo ideologicamente hegemônicos na época. Como exemplo disso, vale destacar que, na visão do Plano Diretor, a implementação dessa Reforma passaria necessariamente, dentre outras coisas, por um projeto de qualidade e participação baseado na cooperação entre administradores e funcionários; nos novos conceitos e técnicas de gestão pública (qualidade total e produtividade); no desempenho do profissional; na filosofia do erro zero; na participação dos funcionários na definição dos processos de trabalho. Exigiria ainda uma nova política de recursos humanos com profissionalização e valorização do servidor público; adequação dos recursos humanos (captação de novos servidores por uma política orientada, desenvolvimento de pessoal, sistema remuneratório que estimulasse o desempenho via incentivos e instituição de carreiras); planos de carreira (estruturados em classes hierarquizadas conforme a natureza e a complexidade das tarefas, com distribuição dos cargos e empregos entre classes e promoção na carreira por meio de avaliação de desempenho e aprovação em cursos específicos); etc. Além disso, segundo o Plano, essa Reforma implicaria também a construção de um projeto de valorização do servidor para a cidadania que criasse condições psicossociais propícias para fortalecer seu espírito empreendedor no serviço público, seu comportamento ético e seu desempenho eficiente; reforçasse o sentido de missão e o comprometimento do funcionário para prestar serviços de melhor qualidade para o cidadão; possibilitasse ao servidor a satisfação a partir de seu trabalho e de sua qualidade de vida. Como é notável pelas palavras em destaque no trecho, as ideias contidas no Plano de Reforma do Estado (por exemplo: avaliação, desempenho, qualidade, participação, cooperação, missão, comprometimento, eficiência etc.) também perpassam o pensamento educacional difundido pelo governo federal e, por meios ideológicos e legais, acabaram alcançando os professores em seus cotidianos.

Embora o MEC não tenha sido nomeado como um dos ministérios formuladores do documento, enquanto um ministério setorial, ele teria, segundo o Plano Diretor, papel de parceiro

na formulação e na implantação dos projetos previstos, visto que a Reforma deveria acontecer “nas diversas unidades organizacionais de cada segmento da administração pública brasileira” (BRASIL. MARE, 1995, p.41). Vale ressaltar que foi o próprio documento que destacou o setor educacional como essencial para essa Reforma, já que ele atuaria no desenvolvimento (“envolve investimento em capital humano”); na democracia (promove cidadãos); na distribuição de renda mais justa (“dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada”) (BRASIL. MARE. 1995, p.05, grifo meu).

Com isso, é possível supor-se que, adiante do objetivo de valorizar o magistério, estava em jogo colocar em prática uma política de eficiência, produtividade, redistribuição e racionalização no setor educacional brasileiro, no contexto maior da Reforma do Estado, afastando-se da concepção de valorização e de qualidade fortalecida no campo educacional, durante a década de 1980, tornando, por isso, mais problemático do que valorizador o destaque dado ao professor no discurso oficial.

Nesse contexto maior, tal como lembra Silva Júnior (2002), o docente, para além de agente da qualidade do ensino, seria o responsável (por meio de sua prática cotidiana) pela mudança de paradigma no campo educacional pretendida pelos gestores do MEC no contexto mais amplo da Reforma do Estado. Talvez isso explique porque nesse período, apesar de todo discurso sobre a importância da valorização docente, vários políticos e acadêmicos tenham taxado o professor de “algoz” do sistema de ensino, bem como o MEC tenha privilegiado exatamente as pedagogias que “secundarizam” o ato de ensinar (DUARTE, 1998), que possuem natureza prática e ou que vangloriam as competências ditas necessárias inclusive pelo mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a questão do início deste trabalho – haveria ou não efetivamente uma contradição entre o destaque oficial da ideia de valorização docente (relacionada ao tema da qualidade do ensino) e a efetivação de um pensamento negativo hegemônico sobre o professor no período – é possível, pelo contexto histórico-político-ideológico analisado, respondê-la que não.

Conforme visto, as bases legais e estratégicas em que se desenvolveram a relação oficial entre valorização docente e qualidade do ensino em muito se distanciaram das velhas bandeiras do magistério paulista da década de 1980. Pelo contrário, ela foi oficialmente colocada sobre bases economicistas, de modo que a valorização não fosse vista como parte do processo de qualidade do ensino, mas como a causa maior do tipo de qualidade alcançada – coerentemente à visão sobre o papel do funcionário público no contexto maior na Reforma do Aparelho do Estado.

Assim, apesar de o professor ter seu papel oficialmente destacado no período, cada vez menos a resolução dos problemas educacionais foi abordada em termos da atuação político-financeira do Estado. Essa discussão foi transposta para um âmbito estritamente pedagógico e escolar, de responsabilidade do professor, e a valorização docente, acoplada a princípios meri-

tocráticos, tornou-se ideologicamente a causa da boa ou da má qualidade do ensino, e não parte integrante desse processo.

Com base nessas análises, é possível se compreender porque não foi suficiente para melhorar a qualidade do ensino público brasileiro, nos anos de 1990, a suposta crença política oficial na escola e no professor. Como se nota, faltaram ações e investimentos efetivos no campo educacional, bem como a sabedoria de se entender que os problemas de qualidade do ensino não se resumem a questões de cunho pedagógico, de restrita responsabilidade professor.

Superar essa realidade exigiria a clareza do pressuposto de que não há prioridade em educação sem investimento; não há alternativas simplesmente pedagógicas para se melhorar a educação; não há valorização docente sem contexto de qualidade. Tais ausências só são possíveis no plano das ideias, quando a proposta de qualidade é um pretexto para execução de fins não educacionais e a valorização, unicamente um meio para se atingir esses fins.

REFERÊNCIAS

AVEIRO, Jorge Fernando Hermida. *A reforma educacional no Brasil (1988-2001): processos legislativos, projetos em conflito e sujeitos históricos*. 2002. 355f. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BRASIL. MARE. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília: Presidência da República, 1995.

BRASIL. MEC. *Planejamento político-estratégico: 1995/1998*. Brasília, 1995.

BRASIL. PRESIDENTE. *Palavra do presidente- Fernando Henrique Cardoso*. Brasília: Presidência da República, 2002, v.01-16.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Uma reforma gerencial da administração pública no Brasil. *Revista do Serviço Público*. Fundação Escola Nacional da Administração Pública. Brasília: ENAP, ano 49, n. 1, p.05-42, jan/abr 98.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. *Cadernos CEDES*, Campinas, SP, v.19, n.44, p.33-45, abr/1998.

DIAS, Vagno Emygdio Machado. *A organização escolar em ciclos: um estudo sobre a progressão continuada no Estado de São Paulo*. 2004. 148f. Dissertação (mestrado) - Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos CEDES*. Campinas, SP, v. 19, n. 44, p. 85-106, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em 09 abr. 2007.

DUARTE, Newton. O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista? Análise de algumas idéias do “construtivismo radical” de Ernest Von Glaserfeld. In. DUARTE, Newton (Org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p.87-106.

- GARCIA, Regina Leite. Professoras do Brasil- algozes ou vítimas? In. *VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Formação e profissionalização do educador*. v.2, 1996, Florianópolis. Anais... Florianópolis, 1996. p.147-159.
- HAYEK, Friedrich August von. *O caminho da servidão*. 2.ed. (tradução Leonel Vallandro). São Paulo: Globo, 1997.
- MONLEVADE, João Antônio Cabral de. *Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica Pública*. 2000. 307f. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- NEVES, Lúcia. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In. LESBAUPIN, Ivo. *O desmonte social da nação: balanço do governo FHC*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p.133- 152.
- RAMOS, Géssica Priscila. Desqualificação docente no limiar da deterioração do ensino público brasileiro: repensando a lógica de buscar super-heróis e bandidos na escola. *Revista Comunicações- UNIMEP*, Piracicaba, ano 12, n. 1, p. 17-30, jun/2005.
- PAULO NETTO, José. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In. LESBAUPIN, Ivo. *O desmonte social da nação: balanço do governo FHC*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p.75-90.
- ROSSLER, João Henrique. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.
- SHIROMA, Eneida Oto et al. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

(Endnotes)

NOTAS

- 1 Este trabalho é uma versão revisada e ampliada do texto “Valorização docente e qualidade do ensino: quando os fins viram meios em educação”, publicado no livro “Educação: políticas e práticas”, com organização e produção independentes de Perez, M.C.A. e de Borghi, R.F. (Suprema Gráfica e Editora, 2007).
- 2 Governabilidade significa aqui um governo que não tem problemas para governar, na medida em que é democraticamente legítimo e conta com o apoio da sociedade.
- 3 Segundo Aveiro (2002), a focalização do servidor público como fonte de ineficácia do setor público, lesando o cidadão, foi um dos argumentos mais recorrentes do BID e do Banco Mundial, nas análises das políticas do chamado Terceiro Mundo.