



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

revedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Connell, Raewyn

Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo

Educação e Pesquisa, vol. 36, 2010, pp. 163-182

Universidade de São Paulo

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29812343013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo*

Raewyn Connell**

Universidade de Sydney

Resumo

Ideias sobre o que caracteriza um “bom professor” são importantes para se possa refletir a respeito da reforma educacional, e elas têm ganhado destaque recentemente. Essas ideias são controversas e estão abertas a mudanças. A primeira parte deste artigo examina modelos do que é considerado um “bom professor” na Austrália, desde os bons servidores da era colonial, passando pelo ideal do professor erudito autônomo, até as atuais listas de competências dos docentes. A segunda parte examina mais detalhadamente o modo pelo qual as autoridades responsáveis pelo registro e credenciamento de professores, em governos neoliberais, definem um “bom professor”. A terceira parte oferece propostas para uma nova compreensão do conceito de “bom professor”, baseadas no entendimento do processo de trabalho e da dinâmica ocupacional do ensino, na estrutura intelectual dos estudos sobre a Educação e na própria lógica da educação como um todo.

Palavras-chave

Trabalho docente — Ensino de qualidade — Profissionalismo — Políticas neoliberais.

Correspondência:
Raewyn Connell
Faculty of Education & Social Work
University of Sydney
NSW 2006 Australia
e-mail: r.connell@edfac.usyd.edu.au

*Traduzido por Carlos Malferrari do original em inglês fornecido pela autora, a ser publicado em *Critical Studies in Education*, Sidney, Austrália.

**Agradecimentos: Utilizei-me das ideias oferecidas em muitas contribuições aos seminários “Good teacher” de 2008. Sou particularmente grata às apresentações de Craig Campbell, Susan Groundwater-Smith, Jo-Anne Reid, Lesley Scanlon, Terri Seddon e Tony Welch, em cujas ideias este artigo se baseia. Embora a responsabilidade final pelo texto seja totalmente minha, este artigo é uma tentativa de sintetizar uma discussão multifacetada, e agradeço a todos que dela participaram. Meu agradecimento especial ao grupo organizador que, ao longo do último ano, incluiu Di Bloomfield, Robyn Ewing, Kelly Freebody, Debra Hayes, Lesley Scanlon, Geoff Sherington, Louisa Smith, Richard Walker e Deborah Young. Sou também grata pela colaboração dada por meu assistente de pesquisa, John Fisher.

*Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism**

Raewyn Connell**

Universidade de Sydney

Abstract

Ideas about what makes a good teacher are important in thinking about educational reform, and have come into focus recently. These ideas are contested and open to change. The first part of this paper traces models of the good teacher in Australia from the colonial-era good servant, through an ideal of the autonomous scholar-teacher, to contemporary lists of teacher competencies. The second part looks more closely at the incoherent but insistent way the good teacher is now defined under neoliberal governance by teacher registration authorities. The third part of the paper makes proposals for a new understanding of good teachers: based on understanding the labour process and occupational dynamics of teaching, the intellectual structure of Education studies, and the overall logic of education itself.

Keywords

Teachers work — Good teaching — Professionalism — Neoliberal policies.

Contact:

Raewyn Connell

Faculty of Education & Social Work

University of Sydney

NSW 2006 Australia

e-mail: r.connell@edfac.usyd.edu.au

*Traduzido pelo Sr. Carlos Afonso Malferrari e revisado pelo prof. dr. Luis G. Fragoso, do original em inglês fornecido pela autora a ser publicado em Critical Studies in Education, Sidney, Austrália.

**Acknowledgments: I have used the ideas offered in many contributions to the seminar "Good teacher" in 2008. I am particularly grateful to the presentations of Craig Campbell, Susan Groundwater-Smith, Jo-Anne Reid, Lesley Scanlon, Terri Seddon and Tony Welch, whose ideas in this article is based. Although the ultimate responsibility for the text is entirely mine, this article is an attempt to synthesize a multi-thread, and I thank all who participated. My special thanks to the organizing group that over the last year, added Di Bloomfield, Robyn Ewing, Kelly Freebody, Debra Hayes, Lesley Scanlon, Geoff Sherington, Louisa Smith, Richard Walker and Deborah Young. I am also grateful for the cooperation given by my research assistant, John Fisher.

O bom professor e a nova regulamentação

Nos últimos anos, os professores e a qualidade da prática docente tornaram-se o foco de um amplo debate sobre políticas de ensino. Em 2002, a OECD¹ deu início a um grande projeto sobre políticas de ensino, que acabou envolvendo 25 países e cujos resultados foram publicados em um volume intitulado *Teachers matter*² (OECD 2005). O debate acadêmico sobre profissionalismo, padrões de ensino e impacto da globalização no magistério acontece em nível internacional como mostra o recente *Handbook of teacher education de Townsend e Bates* (2007).

Na Austrália, o foco deste artigo, todos os estados e territórios começaram recentemente a se preocupar com a avaliação, as responsabilidades e a prestação de contas dos professores, como observam Kleinhenz e Ingvarson (2004) — autores que defendem um sistema nacional de certificação e avaliação do magistério. Em 2003, um conselho australiano, composto de secretários estaduais da educação³, divulgou um documento que esboçava um programa nacional de “padrões de qualidade profissional”, que regulamentaria a certificação e a avaliação de professores. Quando o Departamento de Educação e Treinamento de Nova Gales do Sul iniciou um processo de consultas sobre as direções futuras da educação pública, deu início a um debate sobre mudanças na educação, parte do qual se voltou à discussão de um “ensino de qualidade” (*good teaching*, DET, 2005). O Parlamento Nacional realizou recentemente uma investigação sobre a formação de professores (*House of Representatives*, 2007). No âmbito federal, o Departamento de Educação, Emprego e Relações no Local de Trabalho empreendeu uma nova tentativa de avaliar o trabalho dos professores (Owen et al., 2008). Até mesmo o Business Council, uma organização capitalista que não se caracteriza exatamente pela preocupação com o interesse público, divulgou um relatório sobre a qualidade do ensino chamado *Teaching talent* (Business

Council of Australia, 2008).

Todas essas discussões partem do pressuposto de que — como foi afirmado, de modo tão incisivo, pela OECD (2005) — “os professores são importantes”. O relatório da OECD fez um resumo da vasta pesquisa sobre os fatores determinantes do aprendizado, afirmando que, embora as maiores variações de resultados decorram da origem socioeconômica e das habilidades dos alunos, o fator mais importante e “potencialmente suscetível à influência de políticas públicas” é o ensino e, em particular, a “qualidade dos professores” (p. 26). (Note-se o pressuposto de que a origem socio-econômica e as habilidades não são suscetíveis à influência de políticas públicas. Voltarei a essa questão). Existe um amplo consenso. Pesquisadores que se opõem frontalmente à postura tecnocrática da OECD argumentaram em termos bastante similares recentemente:

Além da origem familiar, são os bons professores que fazem uma grande diferença nos resultados do aprendizado dos alunos. (Hayes et al., 2006, p. 1)

Tal consenso poderia sugerir que governos com a intenção de aperfeiçoar a educação alocariam uma enorme quantidade de recursos para a formação de professores. No entanto, isso não aconteceu.

O que de fato ocorreu, na Austrália e em outros países ricos, foi a criação de um novo e grandioso aparato de certificação e regulamentação do magistério. Institutos estatutários foram montados e incumbidos de definir padrões mínimos para o ingresso na carreira; e a maneira como vêm fazendo isso já

1. N.T. Organization for Economic Cooperation and Development ou Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

2. N.T. Versão em português de Portugal: Os professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes.

3. Conhecido como MCEETYA (*Ministerial Council on Employment, Education, Training and Youth Affairs* — Conselho Ministerial de Emprego, Educação, Treinamento e Assuntos para a Juventude). Após a abolição da *Schools Commission* [Comissão das Escolas], um órgão de grande representatividade, este conselho se tornou o principal fórum para a elaboração de políticas educacionais australianas nas últimas décadas.

exerce um impacto nos programas universitários de formação de professores. Cabe também a esses institutos a tarefa de definir graus mais avançados de qualidade docente — o ponto-chave da agenda do Business Council — e o modo como vêm fazendo isso provavelmente terá grande influência sobre as escolas na próxima geração.

Desse modo, o significado de “bom professor” tornou-se uma importante questão de ordem prática. Conceitualmente, isso também é importante, pois os conceitos sobre o que constitui um “ensino de qualidade” são incorporados aos projetos de instituições educacionais e estão por trás de nossas conversas sobre currículos, tecnologia educacional e reforma escolar.

O propósito deste artigo é suscitar questões acerca do que caracteriza um “bom professor” e como se pode estimular um “ensino de qualidade”. O artigo nasceu do debate provocado pela série de seminários *The good teacher*⁴, realizados na Universidade de Sidney em 2008, e baseei-me nas ideias de muitos que participaram dessas discussões.

O artigo tem como foco a Austrália, um país rico — ainda que dependente — da periferia global. Alguns detalhes de nossa história são singulares, pois decorrem do período colonial do país. Entretanto, a agenda neoliberal que exerceu tanto impacto sobre o país é internacional (Harvey, 2005; Rudd, 2009), e grande parte do que é relatado aqui tem uma relevância que transcende nossas fronteiras.

Parte I: Em mutação, o conceito de “bom professor”

De servidor a professor erudito

Os conceitos sobre o que constitui um “bom professor” variam ao longo do tempo, de cultura para cultura e até mesmo dentro de uma determinada cultura. Em um estudo admirável intitulado *The good teacher*, Moore (2004) destaca três discursos em coexistência na Inglaterra contemporânea: o modelo do “artesão compe-

tente” [*competent craftsperson*], o predileto do governo; o modelo do “profissional reflexivo”, disseminado nas universidades; e o modelo do “professor carismático”, que circula na cultura popular, em filmes de Hollywood etc.

Fora do universo de língua inglesa, a diversidade é ainda maior. A tradição confucionista chinesa, por exemplo, define o “bom professor” como uma autoridade moral. É por isso que a educação chinesa pressupõe tão intensamente o respeito da parte dos alunos. Por outro lado, um professor na tradição zen-budista chinesa e japonesa é menos uma autoridade moral do que um revolucionário cognitivo. Nessa tradição, o professor busca provocar uma mudança radical na percepção do aluno e, para tanto, pode recorrer a anedotas provocativas ou a paradoxos (Watts, 1957).

No caso australiano, fica claro que o conceito de “bom professor” tem mudado ao longo da história. No período em que o sistema público de ensino era criado pelos governos coloniais, os programas voltados à relação entre aluno e professor e os cursos de formação de docentes visavam apenas ao conjunto limitado de habilidades pedagógicas exigido em um currículo escolar rigidamente controlado. Esse sistema também apresentava uma grande preocupação moral, dando ênfase à respeitabilidade e à obediência (Hyams, 1979). Isso não foi casual. Os novos sistemas de escolarização em massa foram intervenções em uma sociedade colonial turbulenta e almejavam o controle social dos jovens das zonas rurais e das classes trabalhadoras, que poderiam facilmente evitá-lo. A capacidade de pensar de modo independente era pouco valorizada. O bom professor dessa época era, sobretudo, um servidor obediente às autoridades.

A medida que surgia a necessidade de formar os quadros docentes das escolas secundárias, tornou-se também necessário ampliar o

4. N.T. De 8 de maio a 19 de junho: *The Good Teacher in History, The Good Teacher at Work, The Good Teacher Measured, The Good Teacher in Teacher Education* [O bom professor ao longo da História, O bom professor no trabalho, A avaliação do bom professor, O bom professor na formação docente].

conteúdo intelectual. No início do século XX, as escolas de formação de professores reivindicaram certo grau de independência e incorporaram alguns elementos da Educação Nova e da psicologia americana do aprendizado à formação do professorado australiano, embora fosse mantida uma grande ênfase na conformidade social e no cumprimento de regras. Por exemplo, *The groundwork of teaching* (Mackie, 1924), um livro de textos preparado pelos docentes do *Teachers College de Sidney*, não questionava o papel do Estado como fonte única de autoridade. Os docentes recebiam inúmeros conselhos práticos sobre a vida cotidiana nas escolas, os planos de aulas, os exames e os procedimentos administrativos. No entanto, *The groundwork* também continha um ensaio sobre “A vocação do professor”, escrito por um mestre em estudos clássicos, que enfatizava a necessidade da imaginação e da dramaticidade no ensino e aconselhava os professores a não se aterem demasiadamente aos livros didáticos.

Todos os autores do *The groundwork of teaching* eram homens, mas seu público-alvo era composto, em sua maioria, por mulheres. A docência foi uma ocupação em que, desde seus primórdios, houve segregação baseada no sexo: as mulheres se dedicavam ao trabalho em sala de aula com crianças menores, ao passo que, na administração e na educação secundária e superior, o predomínio era masculino. Como observou Acker (1983), havia na Grã-Bretanha, em consequência disso, uma forte tendência a enquadrar as professoras em papéis familiares. Para as mulheres, o conceito de “boa professora” tendia a se confundir com o de “boa mãe”.

Para os homens, fazia mais sentido uma ideologia de profissionalismo. Entretanto, a ideia de uma profissão autônoma conflitava com o modelo do professor como servidor obediente às autoridades. Na Grã-Bretanha, a solução encontrada foram modos de profissionalismo que exerciam um controle indireto sobre os professores (Lawn, 1987). Na Austrália, o Estado desenvolvimentista era mais forte e os métodos de

controle, mais diretos e objetivos: o controle burocrático do ensino permaneceu em vigor até meados da década de 1960.

Uma segunda dificuldade foi que o ensino carecia de uma base de conhecimentos própria — algo que começou a mudar com o surgimento de ferramentas aparentemente científicas de avaliação educacional. A psicologia tornou-se, então, uma ciência soberana na formação de professores. Testes de inteligência foram importados da Europa e dos Estados Unidos no período entre guerras. O Conselho Australiano de Pesquisa Educacional foi criado na década de 1930, e logo começou a publicar grandes quantidades de testes padronizados para uso nas escolas. Nesse esquema, o “bom professor” era um especialista, alguém que sabia medir as capacidades e o desempenho dos alunos e, portanto, era capaz de orientá-los na direção que se mostrasse apropriada.

Desse modo, o modelo técnico-profissional de magistério acabou associado a uma ideologia de hierarquia educacional e de diferenças naturais, no que diz respeito à inteligência e à educabilidade, com traços socialmente conservadores. Isso destoava claramente das tendências reformistas da educação da geração seguinte, que assistiu a um grande aumento na demanda por educação entre as classes trabalhadoras após a Segunda Guerra, à rápida expansão das escolas secundárias generalistas entre as décadas de 1950 e 1970, a mudanças na direção de uma crescente igualdade entre os sexos e à abertura de novas universidades e faculdades.

Consequentemente, o modelo técnico-profissional não teve grande sucesso. A formação de professores pouco a pouco foi sendo transferida para as universidades, que continuavam sendo polos de educação humanista em meados do século XX. Isso deu margem para que se caracterizasse o “bom professor” como alguém que não apenas é capaz de conduzir uma classe, como também aprendeu a pensar por conta própria, a aplicar um conhecimento composto de preceitos e normas e a atuar como um agente de

renovação cultural. A qualidade do ensino e os propósitos da democracia estavam unidos por uma espécie de humanismo de massa, embutido nos currículos de matérias básicas e transmitido por professores intelectualmente autônomos formados em universidades. Dei a esse modelo o nome de “professor erudito” [*scholar-teacher*].

Esse modelo serviu de base para *The Foundations of Education* (Connell et al., 1962), manual escrito pelos docentes do Departamento de Educação da Universidade de Sidney no auge da expansão do pós-guerra. Essa assim chamada “Bíblia azul” teria sido usada por praticamente todos os programas de formação de professores da Austrália. A obra termina com um capítulo sobre “A profissão de professor”, que apresenta um importante resumo do ideal do professor erudito:

[...] o professor que tem o potencial para se desenvolver e está apto a enfrentar novas situações no ensino precisa ter estudado as disciplinas em que a arte de ensinar se baseia; precisa ter pensado a fundo sobre as metas e finalidades do ensino; precisa ter compreendido os processos pelos quais o conhecimento e as habilidades são obtidos, o modo como a capacidade apreciativa é desenvolvida, e como são adquiridos os padrões e valores de conduta e caráter. É necessário que ele tenha acompanhado a história do pensamento educacional e aprendido de que modo os homens que o precederam enfrentaram e resolveram os problemas que o ensino acarreta. (p. 295)

Na prática de outras pessoas, a combinação de ideias humanistas e competências de ensino gerou não apenas o modelo do “profissional reflexivo” como também as iniciativas no sentido de criar uma democracia escolar e currículos desenvolvidos pelo professor, que se tornaram bastante influentes na década de 1970. Na Austrália, essa tendência correspondeu, de modo geral, às concepções de “pedagogia crítica” e de professores como “intelectuais”, desenvolvidas na América do Norte

mais ou menos na mesma época (Giroux, 1988).

Os programas concebidos pelo professor erudito para a formação de professores estavam ligados a uma concepção ambiciosa da educação como campo de estudo. A educação não seria apenas um *know-how* aplicado, mas sim uma disciplina intelectual ou um campo interdisciplinar coerente. Por essa razão, na Universidade de Sidney, os educadores e os teóricos da educação insistiram inicialmente que houvesse um programa especializado de graduação na Faculdade de Artes e não uma faculdade profissional separada (Connell et al., 1995). A educação como disciplina seria mantida em algumas áreas “fundamentais” — História da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia Educacional e Sociologia da Educação. O estudo dessas áreas forneceria ferramentas para a abordagem de problemas peculiares ao ensino: currículo, pedagogia, avaliação e (um tanto tardiamente) política educacional e educação comparada. Essas duas áreas dariam, então, suporte a um terceiro patamar de projetos especializados, como TESL (*Teaching of English as a Second Language*, o ensino de inglês como segunda língua) e tecnologias educacionais.

No entanto, esse modelo mostrou-se vulnerável em diversos aspectos. Nos campos de conhecimento tidos como fundamentais para a educação, críticas contundentes ao saber relacionado a essas disciplinas emergiram em todo o mundo (por exemplo, a desconstrução pós-modernista). Ao mesmo tempo, mudanças no ambiente social das escolas locais contribuíram para debilitar a educação em geral. O desemprego entre os jovens cresceu na década de 1970 e permaneceu obstinadamente elevado, contrariando a crença de que a escolarização seria capaz de garantir segurança econômica. Sempre houve um componente missionário na agenda humanista. Nunca foi fácil fazer com que o ensino humanista se traduzisse em programas coerentes para as crianças das classes trabalhadoras — que continuam sendo a maioria dos alunos das escolas públicas.

Enquanto isso, o aumento constante das

verbas públicas para as escolas particulares (que se acelerou sob o governo do Partido Trabalhista nos anos 1970 e é hoje bastante elevado pelos padrões internacionais) e a virtual privatização das escolas públicas “seletivas” de elite (que de algum modo são análogas ao movimento das “*charter schools*” nos EUA) abriram o caminho para que grupos com interesses específicos usassem as escolas para programas religiosos neoconservadores, resguardar privilégios de classe, promover a segregação sexual e manter esquemas especiais para os “dotados e talentosos”. Houve uma fragmentação das demandas, que solapou o conceito de cultura e currículo comuns. Como mostra o importante estudo histórico de Campbell e Sherington (2006), houve uma cisão crescente do sistema de ensino secundário a partir da década de 1980 e um nítido declínio do compromisso político com o ideal de uma educação secundária inclusiva e unificada. Instaurou-se o cenário ideal para o abandono da visão humanista e o retorno a uma concepção técnica do “bom professor”.

A mudança para o modelo do “professor competente”

Na educação australiana contemporânea, embora ainda haja ideias divergentes acerca do que constitui um “bom professor”, uma delas é predominante. É a que chamo de modelo de “professor competente”, pois está centrada em um conjunto de competências atribuídas aos bons professores. É praticamente a mesma concepção de professor que Moore (2004) denomina de “artesão competente” na Inglaterra e Weber (2007), com espírito mais crítico, de “técnico condescendente” [*compliant technician*] na África do Sul.

O conceito de competências para professores não surgiu do nada. Ele apareceu nos Estados Unidos na década de 1960, expandiu-se rapidamente na década de 1970 e chegou à Austrália (Turney *et al.*, 1985), onde se inter cruzou com mudanças drásticas ocorridas no

ensino técnico, que o direcionavam aos interesses do mercado. Na reestruturação do ensino técnico e superior (TAFE, *Technical and Further Education*) ocorrida a partir dos anos 1980, habilidades ou competências específicas foram extraídas da matriz de aprendizados tradicionais, reembaladas e ensinadas como módulos distintos. Resultados específicos e mensuráveis, em vez de identidades amplas baseadas nas profissões, tornaram-se a meta do ensino profissionalizante.

Desse modo, o modelo do professor competente está inserido em um contexto: está associado à expansão de uma ordem política e cultural direcionada aos interesses do mercado. Trata-se de um processo global, com o qual economias periféricas e dependentes, como a australiana, se envolveram profundamente. A vida pública australiana assistiu a uma ampla adoção de políticas e pressupostos neoliberais — desregulamentação, privatização, redução de impostos, competição, declínio do setor público —, que foi impulsionada pela preocupação com a globalização e pela disseminação da ideologia econômica e racionalista (Pusey, 1991; Harvey, 2005).

Surgiu um novo tipo de gerencialismo nas instituições comerciais, governamentais e educacionais. A competência em campos específicos (por exemplo, a experiência prévia como professor ou diretor) foi desvalorizada em prol de habilidades e práticas gerenciais genéricas, cujos parâmetros técnicos são a eficiência e a eficácia organizacionais. Surgiu também uma “cultura de auditoria”: no neoliberalismo, a avaliação sistemática rapidamente se estendeu a uma gama enorme de áreas, indo muito além do contexto da contabilidade financeira em que teve origem (Power, 1997).

Dois desdobramentos no setor educacional dos países ricos tornaram essas pressões mais intensas. O primeiro foi a atenção cada vez maior que as autoridades responsáveis pela formulação de políticas passaram a dar aos estudos quantitativos com múltiplas variáveis sobre a “eficácia” de escolas e professores. Esses estudos veem as escolas e os professores como portadores de variáveis

(atitudes, qualificações, grande capacidade de liderança etc.) que devem ser correlacionadas com os resultados obtidos pelos alunos, medidos por meio de testes padronizados. Isso permitiu dar uma interpretação educacional à ideia gerencialista — derivada do confuso discurso sobre “excelência” da gestão corporativa das empresas — de que existe sempre uma “prática melhor” que pode ser instituída e controlada de cima para baixo.

O segundo desdobramento foi a própria gestão neoliberal do ensino, bastante diferente da modalidade profissional de controle a distância. Voltado para o mercado, o neoliberalismo desconfia profundamente do profissionalismo, pois vê as profissões como monopólios anticompetitivos. Especificamente, o neoliberalismo desconfia, em particular, dos professores. Essa postura teve maior aceitação em alguns países do que em outros como Doherty e McMahon (2007) observaram ao comparar a Escócia e a Inglaterra, mas a tendência é geral.

Em um regime neoliberal, as instituições educacionais devem ser “auditoráveis”, isto é, passíveis de auditoria, de avaliação. Na educação, a cultura da auditoria inclui a pressão pela aplicação de testes nacionais, pelo ranqueamento das escolas (vistas como empresas que competem entre si) e pela criação de instituições de certificação de professores deliberadamente separadas das instituições de formação docente. As listas de competências para professores produzidas por essas instituições são também listas de desempenhos passíveis de auditoria.

As consequências que isso traz para a formação docente são potencialmente imensas. Listas de competências mensuráveis podem transformar-se na própria razão de ser de um programa de formação de professores. Em tal modelo, não há necessidade alguma de conceber a educação como uma disciplina intelectual. Não há necessidade de crítica cultural, pois o mercado, ao agregar escolhas individuais, determina o tipo de serviços para os quais existe demanda. Um papel limitado é reservado para a pesquisa educacional, que realizaria, sobretudo, estudos positivistas voltados à descoberta das “melhores práticas”.

Continua sendo necessário ensinar áreas específicas do currículo, portanto o conhecimento e as competências em disciplinas específicas ainda são imprescindíveis. Habilidades técnicas, que incluem a competência em novas tecnologias, também são exigidas. São esses os principais serviços que as escolas oferecem ao mercado, cuja demanda não cessará. Todavia, não é mais necessário que o professor competente seja capaz de refletir sobre o conjunto de conhecimentos no qual o currículo escolar tem origem. Isso caberá agora às autoridades centrais, que avaliarão os resultados do trabalho das escolas. Os currículos produzidos pelos professores tornaram-se um disparate, pois não podem ser avaliados de um ponto de vista competitivo. Em suma, no novo regime de gestão educacional, o modelo humanista do “bom professor” transforma-se em um anacronismo. No entanto, o que exatamente o substitui? Vejamos agora a resposta dada pelos próprios órgãos de registro e certificação de professores.

Parte II: A definição de “bom professor” dada pelo novo sistema de registro e certificação

As mais importantes definições atuais de “bom professor” na educação australiana estão contidas nos Standards, documentos elaborados pelos novos órgãos de registro e certificação. Esses documentos seguem um formato comum, que resulta do acordo do Conselho Ministerial de 2003, embora haja grande variação em pontos específicos.

Os Standards consistem em listas de sentenças ou cláusulas que afirmam algo que os professores fazem ou devem fazer. Por exemplo:

Adote uma postura calma e acessível (Tasmânia: nível de bacharelado, B.3, indicador 4). Os professores devem estar familiarizados com as determinações curriculares e com as políticas, os materiais e os programas associados ao conteúdo que lecionam (Victoria: nível de registro pleno, col. 2, n. 4)

Inicie ou proceda à implementação de políticas e processos para integrar a Tecnologia da Informação e da Comunicação ao ambiente de aprendizado (Nova Gales do Sul: nível de liderança profissional, n. 1.4.4).

Os documentos mais sucintos contêm cerca de trinta afirmações desse tipo; os mais prolixos chegam a 130 em cada um dos quatro níveis da carreira. Essas afirmações são classificadas em seções genéricas, tais como “Conhecimento Profissional”, “Prática Profissional” e “Envolvimento Profissional”. Elas variam ligeiramente de estado para estado, mas têm muitos pontos em comum.

As sentenças substantivas desses documentos não têm relação umas com as outras, são meros tópicos isolados ou itens. É possível acrescentar novos itens (como alguns comitês estaduais claramente fizeram) ou subtraí-los sem afetar a estrutura geral. As listas não derivam de nenhuma visão sistemática da educação como campo do conhecimento.

São apresentadas listas paralelas de tópicos para cada um dos quatro níveis de professores, de recém-formado ao nível de “liderança”. Os tópicos dos níveis superiores são, em geral, mais vagos que os dos inferiores. Não obstante, a ideia de que professores podem ser classificados em uma hierarquia de níveis profissionais é um importante componente formal da noção de padrões operacionalizada pelos Institutos. Com isso, a estratificação da força de trabalho pretendida pelos programas neoliberais que estimulam a competição individual entre os trabalhadores foi incorporada à própria definição do profissionalismo dos professores.

No tocante ao conteúdo, as listas são híbridas. Tomemos, como exemplo razoavelmente típico, o *Standards for Graduating Teachers* do *Victorian Institute of Teaching* (2008), que consiste em 48 tópicos agrupados em oito “padrões”. Sob o tema “Conhecimento Profissional”, encontramos vinte afirmações dos mais variados tipos:

- a. Resumos da literatura educacional que professores estagiários precisam ter estudado e assimilado (ex.: *Adquira um sólido conhecimento das teorias de ensino e dos modelos pedagógicos dos quais a sua prática deriva*).
- b. Conhecimentos de campos específicos (ex.: *Fique a par de conceitos-chave, estrutura e desenvolvimentos nas suas áreas de conteúdo*).
- c. Abordagens educacionais genéricas (ex.: *Saiba integrar o aprendizado e a compreensão dos alunos em diversas áreas de conteúdo*).
- d. O *know-how* específico e necessário para atuar numa escola (ex.: *Mantenha-se a par das ferramentas e práticas existentes para avaliar, registrar e relatar o progresso do aprendizado dos alunos para os pais e as outras partes envolvidas*).
- e. Afirmações referentes às atitudes ou convicções que os professores precisam demonstrar (ex.: *Considere que todos os alunos são capazes de aprender, demonstre uma compreensão de tal equidade e comprometa-se a praticá-la*).

Algumas sentenças são per se híbridas. Na mesma lista, o item “Mantenha-se a par de como o currículo e a avaliação são estruturados para dar suporte ao aprendizado” sugere um tópico de *know-how* organizacional. Entretanto, também traz embutido uma postura: a aceitação implícita de que o currículo e a avaliação são estruturados para dar suporte ao aprendizado. Será que um professor aprendiz que conclui que o atual sistema de avaliação interfere ativamente no aprendizado (como é bem provável que aconteça com pelo menos metade dos alunos de nossas escolas) atenderia aos padrões de qualidade profissionais? Eu espero que sim, mas os Standards não me dão muitos motivos para acreditar nisso. As advertências, admoestações e convites à conformidade superam, em muito, os estímulos a voar por conta própria.

Nesse aspecto, os Standards são bastante tradicionais. Eles contêm a mesma mistura de conhecimentos formativos essenciais, habilida-

des pedagógicas, *know-how* organizacional, ideologia e conformismo social que todo sistema escolar de massa sempre esperou que sua mão-de-obra apresentasse desde o século XIX. Em outras palavras, são exigências organizacionais que justificam a existência desses documentos.

Eles são híbridos porque o próprio ensino envolve um processo de trabalho híbrido. Como mostram todos os estudos particularizados da vida escolar, a realidade cotidiana do ensino é um amálgama improvisado de uma extensa gama de atividades. Em certa medida, isso provavelmente vale para todas as profissões, mas no ensino trata-se de um fato central como se reconhece há bastante tempo (Connell, 1985). O fato de diferentes comitês estatais, formados por professores e administradores experientes, chegarem a diferentes listas de tópicos, que parecem igualmente convincentes, é em si uma ótima indicação da improvisada multiplicidade de práticas envolvidas no ensino.

Em outros aspectos, contudo, os Standards revelam algo novo. Eles incluem alguns termos do modelo do profissional reflexivo, indicando a diversidade de perspectivas dos comitês que os elaboraram. Todavia, sua linguagem é muito mais influenciada pelo gerencialismo corporativo. Os textos estão repletos de termos como “desafios”, “metas”, “as partes interessadas”, “parcerias”, “estratégias”, “compromissos”, “capacidades”, “realizáveis”, “eficazes”, “flexíveis” e “oportunidades”.

Esses termos produzem um efeito retórico poderoso. Eles constroem o perfil de “bom professor” como o de um indivíduo empreendedor, como alguém que forja um caminho de desenvolvimento pessoal por meio da paisagem informe da sociedade de mercado, com seus interesses obscuros e seus infindáveis desafios e oportunidades. É revelador que o documento do estado de Victoria citado acima mencione com frequência a “profissão”, mas jamais uma “associação profissional” ou “sindicato”.

As afirmações contidas nos Standards incluem muitos elementos do senso comum organizacional referente ao ensino escolar e à formação de professores. Elas foram recebidas

por alguns como uma definição pública de profissionalismo que revela a complexidade do trabalho realizado pelos professores — e as dificuldades de realizá-lo a contento. Considerando o quanto os professores de escolas públicas têm sido negligenciados pela direita na política dos últimos trinta anos, isso é um avanço positivo. Os *Standards* também podem ajudar a proteger a educação dos abusos da imagem “carismática” do bom professor, uma situação que leva políticos sedentos de publicidade a colocar jovens despreparados em situações pedagógicas extremamente difíceis, tomando por base o princípio hollywoodiano de que o talento natural sempre triunfará no final.

No entanto, esses benefícios têm seu preço. Incorporada à estrutura dos Standards está toda a desconfiança que o neoliberalismo tem do discernimento dos professores. A praxis destes é segmentada em competências e atuações específicas e passíveis de avaliação. Além de ser expressa em linguagem gerencialista, a estrutura também incorpora um modelo individualizado de professor que é extremamente problemático para um sistema de educação pública. A arbitrariedade das listas de tópicos faz com que qualquer tentativa séria de aplicá-las, seja na prática dos professores ou em programas de formação, implique uma limitação arbitrária de sua praxis. E considerando que, numa situação de integração global e diversidade social, a educação deve tornar-se culturalmente mais rica, essa limitação não tem como ser benéfica.

Parte III: Rumo a uma nova compreensão do “bom professor”

A fragmentação do programa neoliberal para a educação já se tornou uma realidade visível, e a insatisfação de muitos educadores experientes é enorme. Entretanto, ainda não existe uma alternativa substancial para tal programa. Na tarefa complexa de definir futuros

educacionais, um enfoque importante é a elaboração de uma concepção mais adequada de “bom professor”. Nesta seção, apresento uma linha de pensamento que abrange quatro questões fundamentais que emergiram em pesquisas e discussões recentes sobre os professores.

O trabalho de ensinar

O ensino é uma forma de trabalho, empreendido num local específico, com relações empregatícias específicas. A formação de professores é a constituição de uma mão-de-obra. Como argumenta Reid (2003), precisamos analisar esse processo de trabalho na educação se pretendemos ir além dos enfoques restritos das mais recentes pesquisas sobre o ensino. De fato, eu argumentaria que as análises do ensino como trabalho são o melhor ponto de partida para qualquer tentativa de compreensão do significado de um “bom ensino”.

Embora as afirmações dos Standards de fato reconheçam essa dimensão do ensino, quando se referem às habilidades necessárias para atuar num ambiente escolar, elas apresentam uma visão limitada do processo de trabalho. É preciso ampliar essa visão. Por exemplo, o ensino escolar é trabalho personificado, em que se torna importante a presença física do professor na interação com o aluno (Estola; Elbaz-Luwisch, 2003). A energia, a movimentação, a expressão e a fadiga que resulta do trabalho árduo, tudo isso tem importância. Em um dos mais surpreendentes estudos já realizados sobre a qualidade do corpo docente, Grace (1978) entrevistou professores de escolas em regiões deterioradas de Londres que haviam sido indicados como “bons professores” pelos diretores. E constatou que eles viviam num estado constante de desgaste físico e emocional, exauridos pelo esforço de reagir às infundáveis demandas da escola para que se envolvessem plenamente.

Que sentido tem a existência de um modelo de “bom professor” que causa a autodestruição dos bons docentes? Esse é um dos riscos ocultos por trás da pressão sobre os

professores (também nas universidades) para que sejam “empreendedores”, enfrentem “desafios” contínuos, produzam mais com menos recursos, para que se envolvam numa interminável competição a fim de progredir na carreira. O bom ensino tem de ser sustentável e isso só pode ser planejado se considerarmos o ensino como um processo de trabalho exequível.

Além disso, está implicada no ensino uma grande dose de empenho no plano emocional (Hebson *et al.*, 2007; Connell, 1985). O trabalho em sala de aula envolve um fluxo de emoções tanto da parte dos professores como dos alunos, que variam desde simpatias e antipatias até entusiasmo, ansiedade, tédio, alegria, medo e esperança. Todo professor deve ser capaz de lidar com esse fluxo e torná-lo produtivo para o aprendizado dos alunos e para que ele próprio possa sobreviver. Nisso consiste grande parte do proverbial “*first year out*”, o primeiro ano depois de formado, que é o primeiro estágio de uma carreira no magistério.

O aspecto emocional do processo de trabalho dos professores pode ser incluído em modelos de competência — e os *Standards* discutidos acima contêm afirmações ocasionais como “Adote uma postura calma e acessível”. Entretanto, é extremamente difícil avaliar essas dimensões e, sob pressão, elas tendem a ser obscuras por outras questões como o desempenho nos testes. Um estudo recente e assustador sobre os procedimentos de “capacitação” nas escolas inglesas, envolvendo professores acusados de não cumprirem suas obrigações em conformidade com padrões profissionais aceitáveis (Hebson *et al.*, 2007), revela um risco sistêmico. O trabalho emocional tinha um papel central na autoimagem profissional dos professores em questão e eles acreditavam estar oferecendo todo o apoio necessário às crianças. No entanto, na visão dos diretores de escolas preocupados com o desempenho e para os mecanismos centralizados de monitoramento, esses professores não estavam preparando adequadamente os alunos para os testes.

Um estudo de reestruturação no mesmo país (Stevenson, 2007) revelou um realinhamento do ensino com o enfoque naquilo que a administração neoliberal considera ser a tarefa essencial, a saber, o aspecto técnico. Com isso, eliminam-se ou minimizam-se as funções “pastorais” (a terminologia tradicional da educação inglesa para o trabalho emocional), o que pode até melhorar a posição competitiva de uma escola nas listas e nos ranqueamentos. No entanto, é difícil acreditar que isso resulte numa educação de qualidade para as crianças.

O modelo neoliberal de administração de pessoal procura definir o trabalhador como um indivíduo empreendedor, da mesma forma que, em todo o mundo, na educação e em outros setores, a política industrial neoliberal procura eliminar a coletividade dos trabalhadores, que se expressa por meio de sindicatos (Compton; Weiner, 2008). Em que medida o processo de trabalho na área do ensino tem mudado recentemente sob a pressão neoliberal é uma questão aberta à discussão (Para um amplo espectro de pontos de vista e evidências, ver Mahoney et al., 2004; Robertson, 2000; Sammons et al., 2007; Stoddard; Kuhn, 2008). O que é visível, entretanto, é a prioridade dada à individualização. Institucionalmente, os Standards definem o objeto de registro e avaliação como um professor individualizado; do mesmo modo, a cultura popular comercial define o “bom professor” como um indivíduo carismático.

Entretanto, até mesmo a sala de aula com um único professor faz parte de uma instituição estruturada – a escola – e esse docente integra um quadro de funcionários local. Escolas e docentes fazem parte de uma mão-de-obra e de sistemas institucionais mais amplos. Os conhecidos “resultados” produzidos pela educação são definidos, em grande medida, por esse ambiente estruturado, incluindo as mesmas medidas de desempenho dos alunos que são usadas para avaliar os professores individualmente. Testes padronizados de aproveitamento escolar são, em grau surpreendente, mecanismos

artificiais de um sistema institucional estabelecido para criar a competição e a diferença.

Grande parte do que ocorre na vida cotidiana de uma escola envolve o trabalho conjunto dos professores e a relação coletiva destes com a presença coletiva dos alunos (sua origem socioeconômica, sexo, etnia, cultura regional, religião; e sua vida dentro do grupo de colegas a que pertencem no momento, com as respectivas hierarquias, exclusões, bullying e cooperação). Grande parte do aprendizado dos alunos resulta dos esforços conjuntos de um grupo de professores, de um processo de aprendizado dos próprios alunos e (como indica a noção de “currículo oculto”) da atuação da instituição ao seu redor.

Portanto, o aparente bom desempenho de um professor depende muito do que as outras pessoas estão fazendo. Os Standards, e também a nova geração de mecanismos de avaliação de professores, apresentam uma elaborada definição de “professor bem-sucedido” como um indivíduo – mas nada dizem sobre o “departamento bem-sucedido” ou a “escola bem-sucedida”. Há algumas décadas, a sociologia industrial mostrou que, nos processos coletivos de trabalho em grande escala característicos da economia moderna, é impossível medir a contribuição de um trabalhador individualmente. Portanto, tentativas de estabelecer diferenciais de rendimento tornaram-se fundamentalmente irracionais (ou seja, tornaram-se um exercício de poder social, não maneiras racionais de determinar valor). Os mecanismos neoliberais de avaliação de professores se deparam com o mesmo paradoxo e não têm como superá-lo.

O reconhecimento do trabalho coletivo dos professores é essencial para uma melhor compreensão do que é o bom ensino. Geralmente, o grupo de professores e a instituição na qual trabalham é que são eficazes ou ineficazes. Portanto, a tarefa de melhorar o ensino não pode ser entendida apenas como uma questão de motivar ou capacitar indivíduos. Na realidade, certas tentativas nesse sentido (como a intenção do Business Council de selecionar

uma elite) podem ser extremamente prejudiciais ao verdadeiro trabalho das escolas.

A dinâmica ocupacional do ensino

Concepções de profissionalismo já foram importantes para os professores no passado. No entanto, o conceito de ensino como uma profissão sempre foi ambivalente, pois ele tanto pode cultivar a dependência quanto a autonomia. Na sociedade de mercado neoliberal, esse conceito é ambivalente de um modo distinto. As definições de profissionalismo nos Standards revelam a complexidade do trabalho dos professores, mas também cultivam a desconfiança que os neoliberais têm das profissões. Os Standards codificam o trabalho dos professores e a sua formação de maneira a torná-los passíveis de avaliações e de um controle a distância.

Portanto, é importante saber como – e por quem – o profissionalismo dos professores é definido. Se a identidade ocupacional do professor é definida externamente pelo poder do Estado ou pelas pressões do mercado, ela provavelmente será limitada em vários aspectos importantes. A capacidade de reagir aos ditames da administração, de divergir, de seguir juízos independentes provavelmente não figura com proeminência nessas definições de “bom ensino”. No entanto, essa capacidade talvez seja crucial em termos educacionais, pois permite que os professores acompanhem os interesses dos alunos com os quais efetivamente trabalham.

Os atuais currículos e as avaliações oficiais são, em grande parte, construídos em torno do modelo do aluno academicamente engajado, que é “bem-sucedido” nos testes. Ora, tais alunos são muito mais comuns em escolas que atendem clientes econômica ou culturalmente privilegiados. Os professores envolvidos na educação de crianças de outras origens sociais e com outros interesses precisavam de um modelo de profissionalismo que lhes dê espaço de manobra para que possam oferecer um ensino de qualidade.

O pedido de desculpas contido no discurso proferido pelo primeiro-ministro no início de 2008⁵ ajuda-nos a definir esse ponto. Em épocas passadas, o sistema institucional da Austrália agiu de modo assustadoramente equivocado em relação a muitas crianças aborígenes. Hoje, a tarefa educacional não é continuar insistindo na inserção das crianças aborígenes em um sistema eurocêntrico incontestado, mas modificar as instituições educacionais a fim de torná-las relevantes para essas crianças.

O mesmo se aplica a outros grupos de crianças mal atendidas pelo currículo hegemônico; às escolas onde só se fala inglês; ao sistema de testes competitivos; às políticas de pessoal perversas que concentram a experiência onde ela é menos necessária; e ao desvio de verbas públicas a fim de subsidiar privilégios em escolas particulares. Não estamos falando, aqui, de um pequeno grupo de “excluídos sociais”, mas de um número bastante grande de crianças em escolas públicas.

O bom ensino, portanto, é não apenas, em grande medida, um trabalho coletivo: ele também exige diversificação. Para funcionar bem, uma escola precisa de professores com uma gama variada de capacitações e maneiras de atuar. Dada a multiplicidade de alunos e de comunidades de onde provêm, uma escola deve ter em seu quadro de professores uma diversidade de etnias, origens socioeconômicas, identidades de gênero e sexo, faixas etárias e níveis de experiência. Qualquer definição de qualidade, qualquer sistema de monitoramento ou de promoção que pretenda impor um modelo único de excelência para todos os professores – qualquer que seja esse modelo – tem grandes probabilidades de ser prejudicial para o sistema educacional como um todo.

Um profissionalismo com essa amplitude e variedade precisa ser sustentado por uma cultura ocupacional dinâmica entre os professores. Hoje a

5. N.T. Em 13 de fevereiro de 2008, o primeiro-ministro Kevin Rudd discursou ao Parlamento pedindo oficialmente desculpas pela maneira como os vários governos australianos trataram os povos aborígenes ao longo da história.

cultura ocupacional não faz parte das discussões sobre qualidade dos professores, mas certamente deveria, pois ela inclui a identidade social que os docentes compartilham; os processos informais pelos quais o know-how prático é transmitido para novos professores no exercício da profissão (uma parte fundamental da formação de professores que poderia ser complementada pela capacitação formal); a competência ocupacional a que se referem os Standards, da qual os alunos dependem, especialmente quando não provêm de famílias com alto grau de instrução; e as metacompetências (definidas mais adiante) que permitem o uso estratégico de competências específicas.

Contudo, uma cultura ocupacional dinâmica entre os professores não é um fato consumado. Ela tem de ser estimulada e também pode ser corrompida. A reestruturação do ensino técnico e superior, voltada para o mercado, contribuiu muito para destruir, ao longo da última década, a cultura ocupacional do ensino profissionalizante e inclusive desse setor como mostra o estudo de Clark (2003). O ensino universitário também foi afetado pela reestruturação neoliberal, com o aumento contínuo da carga de trabalho, a deterioração da relação professor/aluno, empregos mais precários e pressões cada vez maiores para obter um desempenho competitivo e passível de avaliação. As escolas australianas não se deterioraram com a mesma intensidade, pelo menos não até o momento, mas não há motivo para julgar que elas estão imunes. A análise feita por Weber (2007) dos estudos internacionais sobre professores em um regime neoliberal sugere a existência de tensão e insatisfação generalizadas. Promover, em vez de debilitar, a cultura ocupacional dos professores é importante para preservar a sua resiliência em face de situações difíceis de ensino e – como Sammons et al. (2007) mostraram no caso do Reino Unido – constitui um importante recurso em escolas mais desfavorecidas.

Uma cultura ocupacional nasce de uma história coletiva, mas ela terá pouca valia caso

permaneça apegada ao passado. Uma das maneiras significativas pelas quais a situação social dos professores está sempre mudando é a diversidade de ambientes nos quais eles lecionam. Isso é ilustrado pelas observações de Hoadley (2003) em duas escolas da África do Sul pós-apartheid: uma em que os conteúdos eram lecionados em inglês, outra em xhosa. Com salas cerca de duas vezes maiores e um terço do tempo efetivo de instrução para cada criança, esta tem de usar métodos de trabalho em grupo enquanto aquela pode impor um ritmo individual ao aprendizado. No entanto, é a escola onde as disciplinas são ensinadas em xhosa que tem uma cultura mais sólida de colaboração entre os professores.

O contexto institucional se modifica com o tempo e hoje o sistema escolar formal representa uma parcela menor do sistema educacional do que em gerações passadas. O ensino também ocorre em escolas profissionalizantes particulares, organizações comunitárias e de lazer, em empresas comerciais e industriais, online e em vários outros contextos. Sem dúvida, isso diz respeito principalmente aos adultos, mas mesmo na educação de crianças, as escolas não são o único ambiente importante de ensino e aprendizado (basta se lembrar da orientação e do treinamento oferecidos na área do esporte, por exemplo) (Light, 2008).

Com a contínua rotatividade de professores nas escolas e o provável aumento destes em tempo parcial decorrente das políticas neoliberais, torna-se cada vez maior a probabilidade de que os professores (ou as pessoas qualificadas para ensinar em escolas) sejam convocados a ensinar em ambientes não escolares. Uma cultura ocupacional resistente e flexível o suficiente para transitar entre diferentes situações de trabalho sistemático constitui, portanto, um elemento verdadeiramente valioso na sociedade. Precisamos desenvolver formas de profissionalismo que tornem isso possível. A versão de profissionalismo incorporada aos Standards e aos processos de

certificação de professores não é adequada a esse tipo de adaptação, pois está direcionada às autoridades do sistema educacional.

A estrutura intelectual da educação

Uma das virtudes do modelo do professor erudito era a clara importância que esse modelo atribuía à Educação como campo de conhecimento. A abordagem do profissional reflexivo, embora menos interessada na organização do conhecimento como um todo, está centrada no modo como o conhecimento ocupacional pode ser desenvolvido na prática dos professores.

A agenda neoliberal e o modelo do professor competente abandonaram tais problemas. As afirmações de “competências” produzidas pelos Institutos não indicam nenhuma ideia subjacente a um campo de conhecimento: são listas de tópicos, meros itens. Na visão da cultura da avaliação em educação, os professores são técnicos que executam “práticas de excelência” predefinidas, utilizando-se de um currículo predefinido que é avaliado por meio de testes externos – uma situação que exige habilidade, mas não inteligência.

Por que nossas reflexões sobre esses problemas devem ter um conteúdo intelectual? Por dois motivos interligados: o que os professores fazem e o que eles são. O que eles fazem nas escolas jamais se limita a transmitir um conjunto de fatos aos alunos. Eles necessariamente interpretam o mundo para – e com – seus alunos. Isso fica nítido na educação de crianças pequenas. Contudo, é igualmente verdade para a maioria das disciplinas técnicas do ensino médio, nas quais a interpretação está incorporada à linguagem, à escolha dos objetos de conhecimento e às operações mentais características de cada assunto.

Para interpretar o mundo para os outros e fazê-lo bem, é necessário não apenas um conjunto de habilidades, mas também o conhecimento de como essa interpretação ocorre, do campo cultural em que ocorre esse pro-

cesso e das outras possibilidades de interpretação que convivem com a nossa.

Essa necessidade ajuda a definir o ensino como trabalho intelectual e os professores como um grupo de trabalhadores intelectuais. Não apenas “trabalhadores do conhecimento” em uma economia do conhecimento, mas trabalhadores particularmente intelectuais. Em seu trabalho cotidiano, os professores operam com modos de compreensão e conjuntos de fatos, e necessariamente transformam a cultura ao transmiti-la para a geração seguinte. Para fazer isso de maneira adequada, são necessárias a iniciativa e a invenção infinitas – a improvisação constante revelada por estudos do processo do trabalho docente. Isso também requer um conhecimento profundo da cultura e a prática da análise crítica, que somente um programa intelectualmente substancial de formação de professores pode oferecer.

Todavia, não podemos nos permitir ao saudosismo. O que hoje é considerado intelectualmente substancial difere do que o era na época de Matthew Arnold ou John Dewey ou mesmo de R. S. Peters e Paulo Freire. Vivemos num mundo conscientemente pós-colonial e pós-patriarcal, ainda que velhas desigualdades sociais (entre as quais, as relacionadas ao sexo, à classe e à localização geográfica no planeta) continuem assumindo novas formas.

Os antigos modelos de conhecimento, nos quais se baseava o currículo de disciplinas do ensino médio, bem como o modelo do professor erudito nas universidades, foram objeto de críticas contundentes. Em meio a essas críticas, estão análises feministas do conhecimento patriarcal (Crowley; Himmelweit, 1992) e a incredulidade pós-moderna face às “narrativas grandiosas” de progresso e o “iluminismo” (Lyotard, 1984). Como Hopenhayn (2001) ressaltou no caso da América Latina, a ascensão do neoliberalismo destruiu muitos dos pressupostos nos quais as ciências sociais estavam outrora baseados. Ao mesmo tempo, surgiram novas estruturas de conhecimento – a teoria pós-colonialista, os saberes indígenas, sistemas de informações baseados em máquinas – em

torno das quais existe uma infinidade de problemas (ver, por exemplo, Odora Hoppers, 2002, e as relações entre sistemas de conhecimento). No entanto, uma coisa é clara: as velhas certezas acerca do conhecimento não mais existem. A filosofia educacional começou a lidar com esse fato fundamental (Peters, 1995) e a formação de professores agora se vê na mesma situação.

Um programa contemporâneo de formação de professores deve estar voltado para o mundo em que os alunos efetivamente atuam. A formação de bons professores é intelectualmente estimulante como não poderia deixar de ser, pois aos professores, que são trabalhadores intelectuais, de nada serve um conjunto estático de conhecimentos. É cada vez mais aceito e reconhecido o fato de que os professores podem e devem agir como seus próprios pesquisadores. Para dar apenas um exemplo: com relação à Tecnologia da Informação e da Comunicação, tanto o hardware como o software mudam tão depressa que o treinamento dado no início da formação de um professor estará obsoleto em poucos anos. Os professores devem ser capazes de pesquisar novos conhecimentos, técnicas e máquinas, que não temos como definir antecipadamente, e aplicá-los às necessidades de grupos de alunos, cujo perfil tampouco pode ser previsto de antemão. O conhecimento e suas aplicações no ensino são inerentemente dinâmicos.

O processo de educar

Em grande parte da reflexão acadêmica sobre educação, e na maioria das discussões públicas a respeito, ela é entendida fundamentalmente como reprodução social – a transmissão de cultura para uma nova geração, a geração de mão-de-obra, o legado das tradições. Em um sentido mais estrito (compatível com o conceito de reprodução), a educação é vista como um processo neutro de instrução que é moldado e remoldado por forças que lhe são externas – mudanças tecnológicas, desenvolvimento eco-

nômico, deslocamentos demográficos, entre outras.

Há algo de verdadeiro nessas ideias. Entretanto, de modo ainda mais fundamental, a educação é o processo de formar uma cultura. O ensino não consiste apenas no treinamento de jovens em práticas definidas, ele está relacionado à criação de habilidades para a prática (Connell, 1995). A educação é um processo que cria a realidade social e necessariamente produz algo novo. Ela é parte do processo que conduz a sociedade ao longo do tempo histórico. O questionamento acerca dos objetivos da educação está associado à direção que desejamos dar a uma ordem social, uma vez que as sociedades não podem evitar a mudança. É aqui que surgem questões de privilégio e justiça social na educação, questões que são essenciais ao seu projeto, não meros acréscimos.

Essa reflexão permite uma nova abordagem das competências dos professores. Muitos dos problemas do modelo do “professor competente” decorrem da falta de atenção às relações entre as competências. Por exemplo: como ajudar os professores a passar de um conjunto de habilidades “A” para outro “B” quando “A” se torna obsoleto; a questão do equilíbrio entre as habilidades técnicas no ensino de determinados currículos e o trabalho emocional envolvido na orientação dos alunos; a dificuldade de reconhecer definições conflitantes de competências; e os conflitos acerca de quem teria o direito de defini-las – administradores, professores, crianças, pais ou autoridades externas.

Portanto, podemos dizer que certas questões fundamentais do ensino dizem respeito ao que poderíamos chamar de “metacompetências”, isto é, as habilidades de equilibrar, escolher e empregar competências específicas. À luz do que foi dito sobre o processo de trabalho, as meta-competências podem ser tanto coletivas como individuais. Quando dizemos que os professores devem estudar o ensino (como o fazem, justiça seja feita, algumas das afirmações dos Standards) ou refletir

sobre o próprio trabalho, também estamos pensando nesse nível.

Isso nos traz de volta ao argumento da importância do ensino. No início deste artigo, citei o relatório da OECD (2005) sobre professores, que enfatizava a qualidade destes como fator determinante nos resultados obtidos pelos alunos, visto que suas origens socioeconômicas e habilidades não estariam sujeitas à influência de políticas públicas. Trata-se de uma perspectiva extraordinariamente tacanha. A origem socioeconômica e as habilidades dos estudantes são suscetíveis a mudanças e podem ser mudadas em larga escala. Trata-se, apenas, de saber como os recursos da sociedade são empregados – saber quais decisões coletivas determinam a direção social que se deseja seguir. A erradicação do analfabetismo no mundo inteiro; as profundas mudanças na educação de meninas e mulheres ao redor do globo nas duas últimas gerações; a redução das desigualdades de classe em termos de acesso ao ensino secundário – todos esses são exemplos de decisões coletivas sobre a direção que se deseja dar à sociedade e que têm alterado profundamente os resultados do ensino e do aprendizado.

Portanto, uma concepção adequada de um “bom ensino” incluirá o papel dos professores nas ações sociais necessárias à criação de ambientes apropriados ao aprendizado das crianças. Temos hoje bons ambientes de aprendizado em muitas das escolas que atendem às classes privilegiadas na Austrália como acontece em outros países ricos, mas não na maioria das escolas que atendem às classes trabalhadoras e às mais excluídas. Essa questão não pode ser separada das responsabilidades dos professores invocando-se a neutralidade profissional, pois ela é um fator determinante das realidades cotidianas do ensino. Na verdade, há alguém melhor que os professores para saber o que é necessário para

criar um bom ambiente de aprendizado para as crianças? Eu diria que eles têm uma responsabilidade coletiva aqui e cabe à formação de professores a responsabilidade de apoiá-los nessa questão.

Conclusão: objetivos e a multiplicidade de opiniões

Neste artigo, não tentei definir um novo modelo de “bom professor”, mas explicar por que devemos refletir sobre esse tema e indicar algumas das principais questões e obras de pesquisadores que precisam ser levadas em consideração. Com base nisso, não precisamos de um retrato do “bom professor” no singular, mas retratos de “bons professores” no plural e do “bom ensino” no sentido coletivo. Precisamos de modelos de formação de professores que promovam práticas de ensino criativas, diversificadas e justas em um futuro educacional que almejamos como diferente do passado.

A discussão dessas questões requer a expressão de uma multiplicidade de opiniões. A ideologia e a prática neoliberais concedem um lugar central às opiniões expressadas pelos administradores, muitas vezes na forma impessoal de práticas contábeis. Uma cultura ocupacional dinâmica dará suporte às opiniões dos professores na elaboração de políticas educacionais. E, como argumentam Scanlon (2004) e Groundwater-Smith (2008), também devemos incluir as opiniões dos alunos por mais árduo e complicado que isso se mostre na prática. Quando lhes é dada a oportunidade, as crianças costumam expressar perspectivas do ensino bem diferentes daquelas com que os adultos estão familiarizados.

A existência de órgãos de certificação de professores é hoje um fato consumado e não tende a ser alterado no curto prazo. No entanto, o modo como esses órgãos funcionam está certamente aberto ao debate. Por exemplo, a nova prática de certificar programas de formação de professores em termos do cumprimento pontual de uma lista de competências (do tipo discutido acima) é um modo extremamente questionável de operacionalizar a qualidade do ensino. Uma maneira eficaz de definir o “bom ensino” seria apresentar sugestões para que¹⁰⁸ órgãos de registro e certificação realizem melhor seu trabalho.

Referências bibliográficas

- ACKER, S. Women and teaching: a semi-detached sociology of a semi-profession. In: WALKER, S.; BARTON, L. (Eds.). **Gender class & education**. Barcombe: Falmer, 1983. p. 123-139.
- BUSINESS COUNCIL OF AUSTRALIA. **Teaching talent: the best teachers for Australia's classrooms**. Melbourne: Business Council of Australia, 2008.
- CAMPBELL, C.; SHERINGTON, G. **The comprehensive public high school**: historical perspectives. Nova York: Palgrave Macmillan, 2006.
- CLARK, J. **To hell in a handcart**: educational realities, teachers' work and neoliberal restructuring in NSW TAFE. 2003. Tese (doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de Sidney, 2003.
- COMPTON, M.; WEINER, L. (Eds.). **The global assault on teaching, teachers, and their unions**: stories for resistance. Nova York: Palgrave Macmillan, 2008.
- CONNELL, R. **Teachers' work**. Sidney: Allen & Unwin, 1985.
- _____. Transformative labour: theorizing the politics of teachers' work. In: GINSBURG, M. B. (Ed.). **The politics of educators' work and lives**. Nova York: Garland, 1995. p. 91-114.
- CONNELL, W. F. et al. **The foundations of education**. Sidney: Ian Novak, 1962.
- _____. **Australia's first**: a history of the University of Sydney, v. 2, 1940-1990. Sidney: University of Sydney; Hale & Iremonger, 1995.
- CROWLEY, H.; HIMMELWEIT, S. (Eds.). **Knowing women**: feminism and knowledge. Cambridge: Polity Press, 1992.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND TRAINING, New South Wales. **Report of the consultation on future directions for public education and training**: "One size doesn't fit all". Sidney: Department of Education and Training, 2005.
- DOHERTY, R. A.; MCMAHON, M. A. Politics, change and compromise: restructuring the work of the Scottish teacher. **Educational Review**, v. 59, n. 3, p. 251-265, 2007.
- ESTOLA, E.; ELBAZ-LUWISCH, F. Teaching bodies at work. **Journal of Curriculum Studies**, v. 35, n. 6, p. 697-719, 2003.
- GIROUX, H. A. **Teachers as intellectuals**: toward a critical pedagogy of learning. Granby: Bergin & Garvey, 1988.
- GRACE, G. **Teachers, ideology and control**: a study in urban education. Londres: Routledge; Kegan Paul, 1978.
- GROUNDWATER-SMITH, S. (2008). **A good teacher**: beyond the competent professional. Artigo apresentado à Faculdade de Educação e Serviço Social da Universidade de Sydney, 19. jun. 2008.
- HARVEY, D. **A brief history of neoliberalism**. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- HAYES, D. et al. **Teachers & schooling making a difference**: productive pedagogies, assessment and performance. Sidney: Allen & Unwin, 2006.
- HEBSON, G.; EARNSHAW, J.; MARCHINGTON, L. Too emotional to be capable? The changing nature of emotion work in definitions of "capable teaching". **Journal of Education Policy**, v. 22, n. 6, p. 675-694, 2007.
- HOADLEY, U. Time to learn: pacing and the external framing of teachers' work. **Journal of Education for Teaching**, v. 29, n. 3, p. 265-274, 2003.
- HOPENHAYN, M. **No apocalypse, no integration**: modernism and postmodernism in Latin America. Durham: Duke University Press, 2001.

- HOUSE OF REPRESENTATIVES STANDING COMMITTEE ON EDUCATION AND VOCATIONAL TRAINING. **Top of the class: report on the inquiry into teacher education**. Canberra: Commonwealth of Australia, 2007.
- HYAMS, B. K. **Teacher preparation in Australia**: a history of its development from 1850 to 1950. Melbourne: ACER, 1979.
- KLEINHENZ, E.; INGVARSON, L. Teacher accountability in Australia: current policies and practices and their relation to the improvement of teaching and learning. **Research Papers in Education**, v. 19, n. 1, p. 31-49, 2004.
- LAWN, M. **Servants of the state**: the contested control of teaching, 1900-1930. Londres: Falmer, 1987.
- LIGHT, R. **Sport in the lives of young Australians**. Sidney: Sydney University Press, 2008.
- LYOTARD, J.-F. **The postmodern condition**: a report on knowledge. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
- MACKIE, A. (Ed.) **The groundwork of teaching**. 2. ed. Sidney: Teachers' College Press; Angus & Robertson, 1924.
- MAHONEY, P.; HEXTALL, I.; MENTER, I. Threshold assessment and performance management: modernizing or masculinizing teaching in England? **Gender and Education**, v. 16, n. 2, p. 131-149, 2004.
- MINISTERIAL COUNCIL ON EDUCATION, EMPLOYMENT TRAINING AND YOUTH AFFAIRS. **A national framework for professional standards for teaching**. Carlton: Curriculum Corporation, 2003.
- MOORE, A. **The good teacher**: dominant discourses in teaching and teacher education. Abingdon: Routledge, 2004.
- ODORA HOPPERS, C. A. **Indigenous knowledge and the integration of knowledge systems**: towards a philosophy of articulation. Claremont, África do Sul: New Africa Books, 2002.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Teachers matter**: attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OECD Publishing, 2005.
- OWEN, S.; KOS, J.; MCKENZIE, P. **Teacher workforce data and planning processes in Australia**. Canberra: Commonwealth of Australia, 2008.
- PETERS, M. (Ed.). **Education and the postmodern condition**. Westport: Bergin & Garvey, 1995.
- POWER, M. **The audit society**: rituals of verification. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- PUSEY, M. **Economic rationalism in Canberra**: a nation-building state changes its mind. Londres: Cambridge University Press, 1991.
- REID, A. Understanding teachers' work: is there still a place for labour process theory? **British Journal of Sociology of Education**, v. 24, n. 5, p. 559-573, 2003.
- ROBERTSON, S. L. **A class act**: changing teachers' work, globalisation and the state. Nova York: Falmer Press, 2000.
- RUDD, K. **The global financial crisis**. The Monthly, fev. 2009, 42. Disponível em: <www.themonthly.com.au/tm/node/1421rl>. Acesso em 2009.
- SAMMONS, P. et al. Exploring variations in teachers' work, lives, and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. **British Educational Research Journal**, v. 33, n. 5, p. 681-701, 2007.
- SCANLON, L. She just blends and just comes down to our level and communicates with us like we're people: students' perceptions of quality teaching and teaching standards. **Change: Transformations in Education**, v. 7, n. 1, p. 93-108, 2004.
- STEVENSON, H. Restructuring teachers' work and trade unions in England: bargaining for change? **American Educational Research Journal**, v. 44, n. 2, p. 224-251, 2007.
- STODDARD, C.; KUHN, P. Incentives and effort in the public sector: have US education reforms increased teachers' work hours? **Economics of Education Review**, v. 27, p. 1-13, 2008.

TOWNSEND, T.; BATES, R. (Eds.). **Handbook of teacher education**: globalization, standards and professionalism in times of change. Dordrecht: Springer, 2007.

TURNER, C. et al. **A new basis for teacher education**: the practicum curriculum. Sidney: Sydmac Academic Press, 1985.

VICTORIAN INSTITUTE OF TEACHING. **Standards for graduating teachers**. Disponível em <www.vit.vic.edu.au/content.asp?DocumentID=5>. Acessado em 08 abr. 2008.

WATTS, A. W. **The way of zen**. Nova York: Pantheon, 1957.

WEBER, E. Globalization, "glocal" development, and teachers' work: a research agenda. **Review of Educational Research**, v. 77, n. 3, p. 279-309, 2007.

Recebido em 01.07.09

Aprovado em 03.10.09

Raewyn Connell, professora na Universidade de Sidney, na Universidade de Toronto (Canadá) e em Harvard (EUA). Entre outras obras, Connell publicou *Gender* (1987 – revisito e ampliado em 2009) e *Masculinities* (1995), traduzidos em todo o mundo.