

Estraçalhamentos de originalidades e comparações para reverberar, atravessar, tensionar o teatro da repetição que produz o diferentemente diferente sem comparações/ Nas margens estendidas das paisagens as dicotomias, na sua vetorização múltipla, as máquinas binárias de distribuição entram em colapso, perdem as referências/ Uma busca por insuflar o acaso e ramificar os pensamentos para produzir o jogo da criação, das múltiplas leituras e expressões: do devir culturas/ Desdobrar este currículo como meio bifurcante, descentrado/ tecer um discurso que se insinua no *entre*, este entendido como o corpo do nome, como o lugar da fenda/ Não há originais, não sendo suportável a relação modelo-cópia/ Na superfície das imagens, uma outra leitura para o currículo-tempo-acontecimento/ pensar encontros heterogêneos, híbridos, monstruosos/ o currículo como ponto de esvaziamento em ruína a não clamar inocência/ como resistir às máquinas binárias, como fugir da repetição do mesmo, como quebrar as linhas, fazendo rupturas imperceptíveis, potencializando as fissuras, os devires menores/ pensar entre as coisas: a composição no lugar do processo ensino-aprendizagem/ *Sentido único sem sentido/ Feed-Back máquinas técnicas – Arte – socius sistemas semióticos/ Máquinas cada vez mais desterritorializadas/ liquidação universais, significante, etc. / Máquinas abstratas = cristalização de potencialidades, dança muda em deca coordenadas tempo, espaço, substância de expressão, matéria intensiva/ abolição pontos fixos transcendentos/ história invariante provisória tecida em filo maquinico/ agenciamentos coletivos/ ruptura enunciação individualizada/ sujeito responsável-culpado out/ splitting do ego, falta, falo, out, out, out... Significação sempre caso de poder/ significações dominantes/ gramaticalidade dominante/ especialistas interpretação = polícias do significante/ Para as bandas do desejo = potência-rizoma/ Para as bandas do poder = buraco negro, arborecência, hierarquia, Maniqueísmo de valores/ fim do quanto a si = devir animal, planta, rizoma, entradas múltiplas = máquinas técnicas, arte, socius, sistemas semióticos – sentido único sem sentido/ mutações maquinicas abstratas, plano consistência maquinica/extratos – representação – produção – signo – coisa – socius, out/ ruptura oposição sujeito – objeto/ semiotização aberta/ agenciamentos maquinicos/ processo coletivo enunciação – produção/ sujeito transcendental out/ multiplicidades/ intensidades desterritorializadas/.*

Outra vontade deste dossiê é aglutinar, na escrita, a dispersão caótica do pensamento sobre currículo e deixar a caoticidade acontecer. Entre espaços escritos por Wladimir Garcia, Elenise Cristina Pires de Andrade e José Mario Aleluia Oliveira, aproxima-se Félix Guattari?. Passagem de um *campo* para um *plano* de composição do currículo.

2. Texto "Vinte e duas linhas máquina", em GUATTARI, Félix. *Revolução Molecular. Pulsações Políticas do Desejo*. São Paulo: Brasiliense. 1987/229p.

Questionando as reformas educativas: a contribuição dos estudos biográficos na educação¹

Ivor Goodson²

Resumo: No artigo, apresentam-se e discutem-se características dos processos de reforma educativa no ocidente, tomando os Estados Unidos como caso exemplar e difusor de ideários e focalizando as reconfigurações recentes da profissionalização do professor. Um dos princípios importantes da reforma é a padronização obtida pela relação entre currículo e avaliação de desempenho, constituindo-se um modelo empresarial de gestão da educação. As análises do artigo permitem que se compreenda que o fenômeno da qualidade em educação se constrói sobre bases que destituem a importância, a ênfase e a prioridade nas histórias de vida dos professores, o vocacionalismo e as suas relações de compromisso com a escola.

Palavras-chaves: reforma educativa, *delivery system*², histórias de vida.

Abstract: This article has discussions about characteristics of the educational reform processes in the Western world, taking the United States as an example, with ideas to be spread out. It focuses on the recent reconfigurations of teacher professional development. One of the important principles of this reform is the standardization that comes from the relationship between curriculum and performance assessment, a business model for education development. The paper analyses allow us to understand that the phenomenon of quality in education is built on bases which disregard the importance and priority of teachers' life stories, their vocationalism and their commitment to school.

Key words: educational reform; *delivery system*; life stories.

Introduzindo os métodos biográficos

Ao repensar nossos conceitos de justiça social em educação e formação, temos que enfrentar os efeitos dominadores da nova ordem econômica do mundo

* University of Brighton, Education Research Centre. I.F.Goodson@brighton.ac.uk. <http://www.ivorgoodson.com>

1. Tradução: Mara Verônica Suassuna Lopes. Revisão técnica: Antonio Carlos Rodrigues de Amorim
2. Nota do revisor técnico: optou-se por manter a expressão na língua original, já que em nossa sociedade esta palavra já possui valores culturais agregados, que permitem alcançar o sentido que o autor quis conferir-lhe em seu texto. Além disso, em muitas passagens, a escolha das palavras para a tradução foi ao encontro de guardar as ênfases de gerenciamento de empresas que estão sendo transpostas para a educação, e que o autor utiliza propositalmente.

globalizado. A globalização, que transfere os processos de tomada de decisão para uma escala mundial, freqüentemente atrás de portas corporativas fechadas, toma conta dos assuntos de justiça e de distribuição, muitas vezes além de nossa vista. De tal forma que um dos muitos enigmas que a globalização representa, para aqueles interessados em justiça social, é como trazer os assuntos que dizem respeito à distribuição e à reprodução social de volta à perspectiva social.

Este artigo assume a posição de que, enfocando as histórias de vida das pessoas e temáticas biográficas relacionadas, podemos uma vez mais forjar um vínculo com os padrões e processos que sustentam nossa humanidade em comum. O dilema que enfrentamos no momento é que grande parte da teoria social está desconectada de quaisquer movimentos ou engajamentos sociais. Deixe-me fornecer um exemplo disto, citando Dolon Cummings, que recentemente revisou livros novos de Karl Marx e Jacques Derrida. Ele diz:

para que a teoria atinja as massas, como diz Marx, é necessário que pelo menos seja fundado um movimento de massa para a qual ela possa se dirigir. Do contrário, a teoria carece de direção e mesmo de disciplina. Consequentemente, a obscuridade da filosofia contemporânea, como é exemplificada por Derrida e seus seguidores, não é puramente um fenômeno intelectual. Desconectada do compromisso político, a leitura carece de uma urgência, algo a que responda rapidamente; como a lemos e o que lemos torna-se quase arbitrário.

Infelizmente, até o momento, podemos ver como a teoria social atingiu um impasse, porém Cummings acrescenta uma última frase, muito significativa: "Mas a questão de como ler um autor não pode estar inteiramente separada da questão de como viver, e esta é uma questão que nunca acaba".

Penso que Cummings esteja se referindo à importância constante das missões de vida das pessoas e o valor que elas têm como tributo em suas vidas. Mesmo numa era de globalização, o significado de nossos projetos de identidade não diminui; poderia até ser dito que aumenta drasticamente. A questão é como os estudos biográficos e afins podem ser novamente ligados aos propósitos e às agendas sociais comuns. Creio que esta seja a dificuldade que o uso dos métodos de pesquisa biográfica enfrenta agora – um exemplo clássico de como o domínio do mundo globalizado pode ser questionado através dos métodos biográficos é o livro de Richard Sennett, *The Corrosion of Character* (1998). Aqui ele descreve os padrões gerais que a globalização traz ao nosso mundo e usa histórias da vida de vários trabalhadores para questionar tais padrões e para mostrar como eles corroem o caráter e apresentam problemas enormes para as

pessoas que procuram significado em suas vidas. Eu creio que o mesmo tipo de estudo precisa ser realizado nas áreas de educação e de formação. Nas seções seguintes, tento fornecer alguns exemplos de como isto pode ser feito.

1. Missões pessoais e desenvolvimento profissional

Muitas reformas educativas atuais, teorias de mudança educativa e desenvolvimento profissional iniciam-se a partir do pressuposto de que uma vez que nem tudo anda bem com as escolas (verdadeiro), a reforma e a mudança só podem ajudar a situação (falso). Existe a crença de que a clara enunciação de objetivos, apoiada por uma bateria de testes e acompanhada por estratégias estatísticas e contábeis, ao mesmo tempo que respaldada por uma série de incentivos financeiros e pagamentos de acordo com os resultados, inevitavelmente elevaria os padrões das escolas. O professor é colocado como uma peça-chave desse sistema, deste *delivery system*, porém os aspectos técnicos e profissionais do professor são enfatizados, em detrimento da *biografia profissional* – as missões pessoais e o comprometimento que fundamentam o senso de vocacionalismo e a profissão baseada no senso de cuidado.

Nós podemos superenfatizar este elemento de tecnização crescente, que está longe de ser universal, assim como podemos exagerar no ataque ao senso de vocação do professor. No entanto, o que é irrefutável é que não tem sido feito muito trabalho sobre a *personalidade favorável à mudança*. Em pouquíssimos casos, as reformas educativas e as teorias de mudança que foram promulgadas colocam o desenvolvimento pessoal e a mudança como *blocos de construção* centrais no processo. Pelo contrário, as mudanças têm sido buscadas de maneira que parece insistir que isto irá acontecer, *a despeito* das convicções pessoais e missões do professor. Muito freqüentemente, a *personalidade favorável à mudança* tem sido vista como o obstáculo à reforma real, ao invés de ser seu material mais importante.

Nesta seção, quero evidenciar por que tal visão é potencialmente catastrófica para a corrente atual de reformas e iniciativas de mudança. Antes de fazê-lo, contudo, vamos examinar um mito comum na total reestruturação da escola. Ele se manifesta de diversas formas, mas eis o que mais ou menos ocorre: nos anos 1960 e 1970, em muitos países ocidentais, tínhamos uma organização informal democrática de serviços sociais e assistenciais. Devido ao fato de as economias serem afluentes, a disciplina era razoavelmente casual, e os professores das escolas (como outros profissionais) possuíam graus incomuns de autonomia para seu direcionamento profissional. O resultado era um fraco senso de disciplina social e baixos padrões educacionais. Agora estes dias se foram, os governos tomaram um firme controle das escolas – os objetivos e testes estão sendo claramente definidos e os padrões escolares melhorarão de maneira consistente.

Com relação aos professores, a história prossegue assim: Os velhos dias de profissionais autônomos e que conduziam seu próprio trabalho se acabaram. O *novo profissional* é tecnicamente competente, está em conformidade com as novas normas e diretrizes, e vê o ensino como um emprego, no qual, como em outros, ele é gerenciado e dirigido e entrega o que lhe é solicitado. A mudança educacional no nível de ensino significa substituir, o mais rápido possível, os *velhos profissionais* pelos *novos profissionais*. Uma vez que esta tarefa tenha sido completada e os velhos profissionais tenham sido *limpados*, um sistema escolar novo, mais eficiente e aprimorado, emergirá. Em alguns aspectos, essa história é semelhante às iniciativas de reestruturação adotadas em uma série de indústrias e serviços, porém quero sugerir que em educação, em particular, este seja um sistema muito arriscado de se adotar. Vamos olhar sob a perspectiva dos professores. Do ponto de vista dos *velhos profissionais*, o quadro é claro: *o jogo acabou*, são informados. Eles têm duas opções: ou abandonam seus sonhos de autonomia profissional, ou tiram aposentadoria precoce, enquanto um grupo de professores *vai agüentando* num estado de desespero e desencanto.

Para os reformadores, isto pode ser visto como um pequeno preço transitório a ser pago para que seja feita a substituição dos *velhos profissionais* pelos *novos profissionais de entregas conscientes*. Porém, aí devemos parar e pensar: é mesmo assim tão simples? Mesmo em empresas, a reestruturação tem se mostrado mais complexa e contraditória do que o esperado. Nas escolas, o negócio é um misto de humano e pessoal. Aqui, o desespero e o descontentamento levam diretamente ao ensino sem inspiração e a alunos com suas chances de vida prejudicadas.

Ignorar a *personalidade favorável à mudança* pode se mostrar altamente perigoso.

2. Uma vida profissional em tempos de reforma

Eu encontrei Berry pela primeira vez em 1988, numa cidade industrial no Estado de Nova Iorque. O motivo inicial do nosso encontro era nosso projeto de pesquisa, que havia começado na universidade local, e era minha função, como diretor de pesquisa, elaborar um programa de trabalho e procurar por informantes-chaves, a fim de posteriormente desenvolver aquele processo e fornecer dados e considerações. Estávamos discutindo como o sistema educacional estava sofrendo uma reforma e mudança e tomando um rumo mais voltado para critérios de contabilidade e de performatividade. Ao invés de escrevermos um relatório convencional, começamos a procurar por processos de mudança organizacional do ponto de vista daqueles que estavam no final do processo de mandato da mudança: os professores, os alunos e os pais. Como Berry era um renomado

professor da cidade, agraciado com diversos prêmios de ensino e dono de uma reputação local significativa, ofereceu-me a oportunidade de ver como um dos mais dedicados professores se sentia a respeito da reforma e das mudanças que estavam ocorrendo por todo o Estado.

A escola de Berry, Sheldon, tinha percorrido uma trajetória reconhecida em muitas áreas do Estado de Nova Iorque. Com suas origens de alto *status*, que compreendia uma ampla mistura social e racial e uma refinada reputação acadêmica, havia sofrido declínio e caos. No início dos anos 1970, revoltas raciais levaram muitas famílias Brancas a decidir mudar-se para os bairros residenciais. A Sheldon School resistiu a estas mudanças. Porém, em 1984, houve uma nova iniciativa magnética, como um ímã, que promovia escolha de escolas e competição. Esta iniciativa atraiu muitos dos alunos mais talentosos para fora da Sheldon, mais uma vez prejudicando a reputação acadêmica da Escola e também levando muitos dos estudantes Brancos a saírem de lá. No mesmo período, o Estado fechou uma escola das redondezas, que possuía uma alta clientela afro-americana, e muitos destes alunos, assim como parte dos funcionários desta Escola, foram transferidos para a Sheldon. Em 1989, avaliou-se que metade dos alunos da Sheldon vivia na pobreza e, em 2000, este número atingiu 70 por cento. A Escola foi vítima de iniciativas ímãs, que levou embora estudantes com perfil acadêmico, e de transferências escolares que trouxeram menos estudantes deste tipo.

O período da década de 1970, e principalmente a de 1980, foi de um declínio abrupto para a Sheldon School – um tempo de problemas disciplinares crescentes e desempenho acadêmico decadente. No entanto, durante este período, Berry permaneceu comprometido com seu trabalho na Escola e realizou seu trabalho em um nível que o levou a receber muitos prêmios de ensino por excelência. Este foi um professor que não se abalou facilmente pelo caos social, pela composição de divergências raciais ou pela mudança e por prioridades acadêmicas. Nestes anos, ele continuou em sua posição firme, a fim de construir seu próprio mundo de sala de aula de excelência e comprometimento. De fato, ele julgou estar em seu ápice profissional nestes anos de deterioração e declínio escolares.

Recebi minha classe criativa de Redação em 1975 e depois a primeira “de honra” em 1979. O período de 1975 até provavelmente 1985 foi algo como uma era de ouro, quando as crianças que eu estava recebendo como alunos e minha própria curiosidade intelectual estavam no auge, e eu estava liberando energia que vinha de fora e de dentro. Ficava procurando constantemente por novos grupos de profissionais, buscando novos materiais, formando novos funcionários e testando tudo. Foi um ótimo período. Por volta de 1985, 1986, acho, entrei numa fase de competência real, em que senti que era alguém

que possuía ferramentas que podia usar bem e à vontade. Eu era um... Tornei-me um professor muito mais rigoroso.

Estas afirmações mostram Berry como um modelo profissional, trabalhando em condições muito difíceis em uma escola com alguns dos alunos mais pobres e difíceis de lidar, porém ele trazia um sentido de comprometimento e de missão à sua tarefa. Conseguiu isso através do aprimoramento de suas próprias habilidades profissionais, desenvolvendo sua relação com os alunos e constantemente reabastecendo seu *banco de recursos* intelectuais e educacionais. Construiu um mundo na sala de aula repleto de ricas experiências de ensino, cheio de propósito e paixão pela educação – um local de dedicação e trabalho artesanal. Ele está exercitando seu comprometimento com a educação pública, com o ensino para crianças de todas as raças e classes sociais, com o ensino como um ofício moral. Para que uma sociedade sob pressão melhore, para que o tecido social seja fortalecido, para que haja um senso de comunidade duradouro, tais professores precisam ser nutridos, fortalecidos e apoiados. Estes professores atraem e orientam os novos professores.

No mundo de Berry vieram novas reformas e iniciativas de reestruturação. Nos anos 1980, os Estados Unidos experienciaram um rápido crescimento de movimentos de reforma, baseada em padrões de rendimento. No distrito desta Escola, no final da década de 1980, o Estado exigiu testes de competência em cinco matérias. Em 1990, estes testes foram estendidos a seis matérias e os créditos exigidos para estudantes que finalizavam seus estudos passaram de 20,5, em 1986 para 23,5 para alunos recém-ingressados, uma década mais tarde. Nesta época, no meio da década de 1990, uma série de experiências com testes acabaram tornando-se um regime de testes atados aos padrões do Estado. A finalização dos estudos do aluno ficou dependente de ele ser aprovado em testes padronizados em cinco matérias.

Até o senso de missão e comprometimento de Berry seria testado também pela nova reforma baseada em padrões. Mas, inicialmente, é importante estabelecer onde a missão de Berry se originou, e como passou a representar um papel tão importante em sua excelência de ensino e no gerenciamento de seu *sonho* ou *missão* de vida. Berry formou-se em Literatura Inglesa, com especialização em Escrita Arquivística pela Universidade de Louisville em 1968. Recebeu uma Bolsa em Escrita Criativa e foi editor da revista literária e editor de Artes do jornal The College. Após a graduação, não querendo lutar no Vietnã, entrou para o Corpo da Paz e escolheu servir na Índia. Seu humanismo é evidente, uma vez que em sua primeira matrícula como professor, numa escola de crescente população afro-americana, numa área de classe operária, logo se sentiu em casa. A Escola enquadrava-se em seus princípios liberais de tratar igual

e democraticamente todos os estudantes. Este propósito e missão morais em que ele se enquadrava, é claro, encontram-se arraigados na história americana – a Escola Comum de Horace Mann epitomou este ideal democrático e foi a precursora da *comprehensive school*. A geração dos anos 1960 estava fortemente imbuída de tal propósito moral, com um desejo de comunidade e de igualdade e, neste sentido, Berry era como muitos outros professores e professoras que escolheram lecionar como uma maneira de explorar seu comprometimento moral de propagar a vida dentro do projeto democrático americano. É claro que esta infusão de vida nova coincidiu com o surgimento repentino dos *baby boomers*³, que trouxeram tanta mudança e invenção com seu aparecimento.

Seu comprometimento encontrou um eco na comunidade estudantil, fosse italiana, polonesa, branca ou afro-americana. Ele valorizou todos eles, e isto rapidamente criou um bom ambiente de aprendizado em sua sala de aula. Ele julgava que “as crianças afro-americanas gostavam muito de mim. E acho que era simplesmente porque eu era honesto e verdadeiro com eles, e eles comigo”. Ele logo percebeu que havia certas coisas que fazia muito bem. “Eu conseguia criar um bom relacionamento com a classe muito rapidamente, sabia deixá-los interessados em literatura em muito pouco tempo”. Sua crença em inclusão social e sua definição de estratégias inclusivas de aprendizagem complementavam totalmente uma a outra e renderam-lhe um grande número de seguidores.

No entanto, enquanto conversávamos, Berry disse quanto tempo e concentração compõem o seu ensinar. Está sempre pesquisando fontes e idéias, maneiras de envolver os alunos em assuntos relevantes e estratégias para motivá-los a aprender literatura. Sua missão de educar é compulsiva, contínua e coerente. Tanto que ele sempre chega à escola às 5h30min da manhã e passa duas horas preparando-se para suas aulas. Um profissional dedicado, dedicado à educação e a disseminar este aprendizado o quanto possível, para além das divisões sociais e raciais da comunidade escolar. O objetivo é educar todos os futuros cidadãos da república: um objetivo honorável – parte do senso de missão de sua geração e daquilo que o motivava a dar o melhor de si e a atingir claramente a excelência na sala de aula.

Professores com um forte comprometimento e senso de missão são bens de valor inestimável em qualquer sociedade. Deste modo, as reformas deveriam tratá-los com humildade e sensibilidade. Em realidade, *não se conserta* algo que *não está* quebrado e, se ainda estiver funcionando de maneira magnífica, como é o caso de Berry, a reforma deve ser cuidadosa e generosa.

A reforma baseada em padrões é, entretanto, um instrumento obtuso; pelo fato de ser padronizado, não é feito sob medida de acordo com o lado pessoal e

3. Nota do revisor técnico: *baby boomers* é o nome atribuído à geração que nasceu nos EUA no período de crescimento econômico, logo após a Segunda Guerra Mundial.

emocional de ensinar, não é sensível às missões e aos comprometimentos geracionais que motivam os professores através de toda a sua vida.

O projeto original de Berry era o de uma *comprehensive school* de Ensino Médio, que educasse todos os estudantes e aspirasse pela igualdade de oportunidades. Com o tempo, as mudanças estruturais começaram a corroer tal visão – tais erosões foram perenes, e persistentes e inevitáveis, enquanto aumentavam a desigualdade. As escolas-fmã atraíram os alunos e levaram-nos embora, os bairros residenciais nos arredores da cidade atraíram os mais ricos e levaram principalmente os pais brancos embora; as transferências de alunos aumentaram a concentração de pobreza e de estudantes de classes minoritárias. Como vimos, o ensino de Berry adaptou-se aos contratempos em sua sala de aula; sua visão continuou e seu ensino permaneceu excelente, rendendo-lhe uma série de prêmios.

Nesta trajetória de desafios estruturais, encontrados e tratados em sala de aula, vêm as novas reformas que não terminam na porta da sala. Desta vez, o próprio Berry seria tratado como um executor padronizado de tarefas, que seriam cada vez mais definidas por outros. Um mestre artesão que de repente passa a ser tratado como um técnico, que tem que estar em conformidade com as determinações dos outros e monitorado passo a passo quanto ao seu nível de desempenho.

Seu testemunho a respeito dos efeitos das reformas tem a característica de ser preciso e honesto:

Este está sendo um ano escolar particularmente frustrante e desmoralizante para mim. As turmas são tão grandes, as expectativas do distrito e da escola são tão específicas e as motivações e habilidades dos estudantes tão baixas, que eu me encontro pensando em termos de sobrevivência de um período a outro, ao invés de num grande sucesso educativo.

Como resultado destas frustrações, entrei num período de depressão... Geralmente, o que me mantém entusiasmado para lecionar é um pequeno grupo de alunos interessados e a liberdade de usar seu interesse para envolver os demais. Neste ano, todos os minuciosos detalhes de currículo, avaliação escrita e monitoramento de estudantes não me deixaram nenhum tempo restante para o pensamento mais global, que recarrega minha bateria.

Uma explicação comum dada pelos reformadores é que a desmotivação que ocorre entre os professores mais experientes é apenas parte do envelhecimento. Isto não pode se aplicar aos professores que realizam um trabalho eminente ao longo de suas carreiras, quando são valorizados e seus propósitos e missões

estão de acordo com a visão social geral de educação. A queda da motivação de Berry parece ser de uma ordem diferente, pois seu senso de propósito e de comprometimento são palpáveis, evidentes, quando falamos com ele. Este é um homem de paixão e propósito, porém seus propósitos são conflitantes com a nova visão. As comunidades escolares socialmente inclusivas e político-igualitárias, que agora fazem parte de sua memória, são deliberadamente contestadas pelas novas reformas, que celebram estudantes bem sucedidos nos bairros residenciais e estigmatizam a maioria dos estudantes no centro da cidade. Para os últimos grupos, a padronização sistematiza, organiza e rotula a exclusão. Estes são os alunos de Berry.

Na época, a vida de Berry, de criatividade e de desenvoltura, sua lembrança de vida profissional baseada em seu julgamento e sua habilidade foram desgastadas. Vemos agora uma prática profissional mais prescritível, microgerenciada, substituindo os padrões profissionais nos quais ele se destacava e dos quais seus alunos se beneficiavam. Não é de admirar que seu senso de desilusão profissional seja tão aparente.

Quando professores excelentes se tornam desiludidos, este é um problema para a reforma baseada em padrões. Não se atingem padrões mais altos através da desilusão de professores excelentes: no final, acaba-se por rebaixar os padrões. As reformas baseadas em padrões de rendimentos a serem alcançados precisam desenvolver uma compreensão sobre por que professores excelentes buscam a excelência. Estas duas coisas estão interligadas.

Professores excelentes costumam ter um senso de missão e vocação muito grandes. Como percebemos anteriormente, Levinson, Sheehy e muitos outros dizem que a maioria das pessoas desenvolve um *sonho central* em suas vidas – uma linha histórica soberana, que transforma sua paixão e seus propósitos em um projeto ou missão em torno do qual elas organizam suas vidas. Elas julgam seu sucesso e seus fracassos baseadas no resultado deste sonho ou desta missão central.

Reformas que negam, ignoram, ou ainda desvalorizam o senso de missão de professores excelentes são, portanto, contraproduativas. Não só pelo fato de os professores excelentes ficarem desmotivados, mas também porque modelos exemplares de papel profissional são demolidos e bons mentores menosprezados. O contágio de desilusão espalha-se; a idéia de que o ensino é uma vocação de alto comprometimento, no qual os profissionais concentram seus mundos, é destruída. Quando a missão e o significado se perdem, o trabalho torna-se um compromisso menor – as pessoas começam a apenas aparecer para trabalhar e fazer o que se espera que façam. Como um professor recém-contratado disse: “É apenas um emprego – eu apareço, me dizem o que fazer, eu faço e depois vou para casa o mais rápido possível”. É isso que acontece quando se ignoram as *corações e mentes* de excelentes professores, e isto não leva a altos padrões, mas, de uma

maneira geral, a padrões decadentes. Se fosse apenas uma questão de padrões, ainda poderia ser gerenciável, mas o que está por trás disso é uma queda abrupta de propósitos sociais e uma destruição de práticas públicas sociais mais inclusivas.

3. Os efeitos não intencionais da reforma e da reestruturação

O que o professor me disse, em detalhes, é como as novas diretrizes e textos, com o tempo, quase destruíram completamente seu comprometimento e seus ideais. Isto é um desastre pessoal, mas eu gostaria de sugerir que tais percepções entre os *velhos e mais experientes profissionais* são um desastre muito maior para a complexa ecologia das escolas. O termo velho profissional precisa ser elucidado posteriormente. Eu não quero dizer isto me referindo a um profissional em particular de certa idade ou estágio, mas refiro-me a uma maneira de ver o ensino em que o profissionalismo é expresso e experienciado mais do que como um emprego, como um dedicado vocacionalismo. Fundamentalmente, isso significa ver o ofício de ensinar como algo que compreende mais do que a recompensa material da entrega técnica de serviço, é como uma forma de trabalho realizada com propósito, com paixão e com significado. Isso pode parecer um ato de muita devoção (mas nem sempre é – não em todas as circunstâncias –, uma vez que todos temos maus dias, maus períodos; fazemos coisas mundanas, materialistas, é claro), mas significa um tipo de profissionalismo em que a *vocação* faz parte de um pacote, em que os *ideais* são mantidos e almejados. O termo *velhos profissionais* diz respeito a uma aspiração que é sentida tanto pelos velhos como pelos novos professores – refere-se a um tipo de profissionalismo, que é chamado *velho* meramente porque antigamente era mais comum e mais fácil adotá-lo do que nas atuais circunstâncias.

Nas escolas, o ataque ao vocacionalismo do *velho profissional* torna-se um problema por uma série de razões:

- perda da memória;
- perda da figura do mentor ou do preceptor;
- retenção do professor e novas contratações.

Deixe-me explicar isso passo a passo:

Perda da memória

Tornei-me muito interessado no que acontece quando os membros mais maduros de uma indústria ou de uma comunidade recebem aposentadoria precoce ou são submetidos a uma mudança e uma reforma da qual discordam. É interessante observar que uma série de novos estudos na Grã Bretanha está voltada para o

que acontece com um outro delicado serviço industrial – as estradas de ferro. Tim Strangleman, que trabalha como sinaleiro de estrada de ferro, está cursando um PhD em indústria ferroviária. Está particularmente interessado na identidade ocupacional dos funcionários da estrada de ferro e em suas habilidades e orgulho por *dirigirem as estradas de ferro* – uma tarefa complexa que exige uma ampla variedade de habilidades e técnicas aprendidas no emprego e passadas de um funcionário para outro. As estradas de ferro estão sendo reestruturadas e divididas em empresas regionais separadas e autogerenciadas, cada uma delas com seu próprio orçamento. As habilidades e o orgulho dos trabalhadores pelos seus empregos sempre foram ingredientes centrais no antigo serviço nacional – uma característica particular dos antigos funcionários da estrada de ferro, pode-se dizer. Mas agora, com a reestruturação: qualquer vestígio de orgulho pelo emprego está cada vez menor, na medida em que novos gerentes, sem qualquer conhecimento anterior em estradas de ferro, criam a impressão de que “é apenas um emprego qualquer, como descascar ervilhas”. (Newnham 1997, p. 28).

Isto reflete uma frase semelhante usada novamente por professores mais jovens em nossos estudos: “Afinal de contas, lecionar é apenas um emprego, como qualquer outro.” Em seu estudo sobre estradas de ferro, Strangleman também faz algumas conexões.

Por exemplo, ele:

faz uma surpreendente comparação com a indústria bancária, onde o termo “perda da memória corporativa” foi criado para descrever o processo pelo qual camadas de conhecimento inestimável, adquiridas através de anos de experiência, foram jogadas de lado durante a década de oitenta por uma classe gerencial excessivamente confiante, sem qualquer senso de passado. No contexto bancário, tal conhecimento tácito – “soluções baseadas nas experiências de outros mais experientes, previsões incertas” – pode fazer a diferença entre o investimento seguro e inseguro. Nas estradas de ferro, podem fazer a diferença entre a vida e a morte. (Newnham, 1997, p. 28).

Isto foi escrito em 1997. Desde então, a Grã Bretanha tem presenciado um grande número de terríveis acidentes ferroviários, culminando na colisão de Hatfield, que levou o sistema ferroviário a ficar quase totalmente parado durante semanas.

O fechamento da Railtrack e sua efetiva renacionalização levaram a uma série de reportagens e comentários que começam a refletir a realidade do que aconteceu.

Estranhamente, contudo, a curva de aprendizado parece imensuravelmente longa para os servidores civis responsáveis por esta iniciativa. Sir Steve Robson é o antigo segundo secretário permanente do Tesouro e, enquanto esteve no cargo, trabalhou em várias privatizações, incluindo as das estradas de ferro e da iniciativa de finança privada. Em sua análise sobre o problema, ele mostra que não possui qualquer ciência do fato de que trabalho e motivação, assim como *personalidade favorável à mudança* são assuntos de suma importância. Pelo contrário, retorna ao diagnóstico comum de que isso é primariamente um problema de dinheiro e de incentivos financeiros. Em sua conclusão a uma recente entrevista, afirmou:

E quanto à Railtrack? Que rumo devemos tomar agora? A resposta é basicamente a mesma: gerenciamento e incentivos. A infra-estrutura ferroviária precisa ser dirigida por gerentes de alta qualidade, que são incentivados e capacitados a fazer um bom trabalho. O ponto principal para nós, que desejamos ver este país com um bom sistema ferroviário, é se a estrutura que vem da administração atrairá tais gerentes e dar-lhes os incentivos e a autoridade corretos. (Robson, 2001, p. 28).

A absurda falta de visão deste diagnóstico é espantosa, tendo em vista o que aconteceu com as estradas de ferro. É como se a mão-de-obra e seu conhecimento herdeado e crescente não tivessem a mínima importância na prestação dos serviços ferroviários. Novamente, eles voltam ao problema de como incentivar a elite. Esta elite já foi aposentada e incentivada em um nível absurdo, e o resultado foi um catastrófico fracasso na realização do serviço. Pode-se perguntar que tipo de experiência será necessária para a curva de aprendizado, para que certos setores do governo progridam.

Talvez, então, na reforma educativa, a remoção dos *velhos profissionais*, como resultado da nova mudança e reforma, possa causar problemas tão catastróficos quanto no sistema ferroviário.

Para ser mais claro, o interesse por estes aspectos da *personalidade favorável à mudança* merece muito mais atenção.

Perda da figura do mentor ou do preceptor

Cada escola é uma comunidade cuidadosamente construída: se os mais velhos daquela comunidade se sentirem desencantados e desvalorizados, este será um problema para a comunidade da escola. Aí se torna um problema para a realização bem-sucedida dos serviços educacionais que a escola fornece – em resumo, é um problema para o desempenho da escola e para os padrões educacionais da mesma.

Robert Bly (1991) escreveu sobre os problemas ocasionados em qualquer

comunidade quando os *mais velhos* daquele lugar estão desencantados e desconsiderados. Este problema é particularmente relevante quando consideramos os professores. Deixe-me dar um exemplo do que é perdido quando um grupo de professores responde desta forma. Em nossos estudos, já presenciamos várias escolas onde o senso de desorientação, de anarquia, de falta de rumo é evidente. Em uma destas – uma escola inovadora, um símbolo de Toronto fundada nos anos sessenta –, o ex-diretor julgou o problema exatamente como no caso das estradas de ferro.

A antiga coorte de professores fundadores havia ficado desencantada com as novas mudanças e reformas. Como resultado, ou eles se aposentavam precocemente, ou permaneciam na função de maneira insatisfeita e desligada. O problema que isto desencadeou, de acordo com o ex-diretor, foi que ninguém, conseqüentemente, assumiu o papel de mentor dos novos professores. Estes simplesmente chegavam e iam trabalhar; era apenas um emprego e eles seguiam as instruções da gerência e as diretrizes do Estado, o melhor que podiam. Como resultado, os *velhos profissionais* (neste caso em especial, principalmente os mais idosos) guardaram seu conhecimento profissional para si, e a cadeia de transmissão profissional foi quebrada – as *camadas de inestimável conhecimento, adquirido através de anos de experiência* permaneceram não transmitidas para a nova geração de professores. A escola sofreu, assim, de *perda da memória corporativa*.

O resultado, aparentemente, foi uma escola sem paixão ou propósito, sem direção. As pessoas apareciam para trabalhar como em qualquer outro emprego, sem grandes ideais ou interesses profissionais e, assim que podiam, iam para casa, para sua outra vida, onde, supostamente, sua paixão e seu propósito residiam e se restabeleciam.

Retenção do professor e novas contratações

Nas duas primeiras seções, vimos como o vocacionalismo do *velho profissional* havia declinado no ensino, quer formalmente, através da aposentadoria precoce, quer espiritualmente através do distanciamento e da desilusão. Primeiramente, os defensores da reforma e os teóricos da mudança pensaram que esta evacuação por parte dos velhos profissionais fosse um sinal de sucesso para sua estratégia.

Desta forma – eles afirmavam – as escolas ficariam rejuvenescidas e repletas de representantes ávidos por novas reformas.

Isso se revelou, posteriormente, como algo excessivamente otimista e mal orientado. O problema da retenção (ou o não-problema, aos olhos dos reformadores) voltou-se logo para a questão da contratação.

O segundo caso é visto como um problema, porque mesmo os mais ousados defensores das mudanças reconhecem que as escolas precisam ter funcionários!

O que a pesquisa tem demonstrado é que, de diversas formas, os problemas de retenção e de contratação estão relacionados e possuem a mesma causa raiz. Parece que grande parte das coortes mais jovens de aspirantes a professores está tendo uma atitude semelhante com relação ao emprego e aos *velhos profissionais*. Isto pode ser visto como a *remoção dos velhos*, juntamente com o *descomprometimento dos jovens*.

Para resumir as razões, isso ocorre porque, citando a bem colocada frase de Bob Hewitt, "a iniciativa e a desenvoltura estão abolidas" agora do ensino. Em seu artigo de despedida, *Eu me demito*, diz ele:

Ver as escolas hoje em dia, cheias somente de besteiras burocráticas, é totalmente fora de propósito. Tradicionalmente, a educação tinha a ver com a liberdade. Porém, não há mais liberdade alguma. Ela acabou. A iniciativa e a desenvoltura foram banidas. Todas as escolas se tornaram parte do gulag (campo de concentração). Do contrário, como os inspetores poderiam medir a hora do analfabetismo com cronômetros, ou um professor ser demitido por estarem faltando alguns papéis de seu trabalho? (Hewitt; Fitzsimons, 2001, p. 3).

Enquanto alguns jovens contratados aceitam este tipo de identidade ocupacional, muitos mais julgam que tomarão suas iniciativas e criatividade em ocupações que valorizem, ao invés de denegrirem estas características. Por exemplo, Carmel Fitzsimons acabou de se qualificar como professora, mas não vê a mínima possibilidade de efetivamente exercer a profissão. No artigo *Eu me demito*, ela diz:

Não acho que os professores não sejam criativos – mas a criatividade está sendo esmagada pelas engrenagens trituradoras da burocracia e do arquivamento.

Para dar-lhe uma idéia de como isso funciona: para cada aula, o professor deve preparar folhas de avaliação a partir da aula anterior; então ele precisa refletir sobre os temas lançados na avaliação. Depois, precisa preparar um plano de aula – baseado em objetivos de longo, médio e curto prazo do currículo; e, tendo dado a aula, deve redigir uma avaliação de como a aula transcorreu. Em seguida, avalia o progresso do aprendizado individual de cada criança. Isto pode significar cinco folhas de papel escritas por aula, para cada uma das cinco aulas diárias. Acrescente o relatório individual de cada criança, os relatórios de leitura e a coleta de dinheiro para a viagem escolar, e aí você começará a se perguntar se sobrou algum tempo livre para vestir o casaco antes de sair correndo pelo *playground*. (Hewitt; Fitzsimons, 2001, p.2).

O interessante é que o mesmo tipo de transição do *velho profissionalismo* para o *novo profissionalismo* parece também se aplicar à enfermagem. Em um estudo recente sobre os enfermeiros do NHS (*National Health Service*), Kim Catchside descobriu que os antigos padrões de profissionalismo estavam se transformando:

Os enfermeiros modernos são um perigo à saúde. Todos os antigos enfermeiros, treinados pelo TLC (*Tender Loving Care*), aposentaram-se ou demitiram-se, e o novo lote, mal treinado e pouco motivado, não poderia se preocupar menos com os pacientes e, em sua ignorância, pode tanto curar como matar. (Arnold, 2001, p. 12).

Alistair Ross e uma equipe de pesquisadores estão estudando a contratação de professores há três anos. Suas descobertas são uma leitura recomendável para os defensores da reforma e da mudança:

Perguntamos àqueles professores que estavam deixando o magistério para tentar uma nova carreira o que eles viam de atrativo neste novo trabalho.

Três quintos de todos os professores que estavam assumindo outro trabalho fora da profissão achavam que o ensino não os estava deixando agir de maneira criativa e espontânea. E estes eram alguns dos principais elementos que caracterizavam a profissão de professor: as pessoas entravam na profissão porque lhes oferecia autonomia, criatividade e a habilidade de usar sua iniciativa.

O que aconteceu com esta profissão, que tornou estes professores tão desiludidos a ponto de procurarem carreiras alternativas? Esta questão, para os professores, é retórica. As maneiras como o ensino está sendo gerenciado, tem se tornado "cobrado" e sujeito ao controle e à direção; como um todo, têm contribuído para esta desmotivação. (Ross, 2001, p. 9).

Eles constataram que os problemas de contratação e retenção de professores também não eram primariamente econômicos, como muitas vezes é afirmado:

Nós também descobrimos que, para os professores que estão abandonando a profissão, o que os está atraíndo não é a possibilidade de receberem altos salários. Da nossa amostra de professores que estão deixando suas carreiras, apenas 27 por cento estariam ganhando mais do que quando eram professores; 27 por cento disseram que iriam ganhar igual ao seu último posto como professores. É a mudança na natureza do ensino que está por trás da crise que descrevemos. (Ross, 2001, p. 9).

Em resumo, as reformas recentes que ocorreram em vários países têm tentado fechar as possibilidades para qualquer atuação semi-autônoma, tanto pessoal como profissional. Fazendo isso, eles estão apertando o parafuso de uma forma excessiva e ameaçando tornar o ensino uma profissão atraente apenas para aqueles que são dóceis e submissos, ao mesmo tempo que sem atrativos para os que são criativos e cheios de idéias. Com toda essa pressão, ameaçaram transformar a escola em um local de uniformidade e aridez – não um lugar em que os padrões se elevarão e a inspiração educacional florescerá.

Uma maneira de analisar estas mudanças e reformas é através dos sinais claros, como o fato de que são os nossos professores mais criativos e produtivos que estão mais desencantados com as novas prescrições e orientações curriculares. Em uma pesquisa recente, os professores citaram as *iniciativas governamentais* como a principal razão pelas quais eles queriam abandonar o magistério. É importante ver qualquer profissão ou trabalho não como uma entidade monolítica, mas como algo composto de vários segmentos. Olhando para a profissão de professor, devemos distinguir três segmentos:

- Uma elite ou vanguarda, composta de 10 a 20 por cento;
- Um grupo *espinha dorsal*, que compreende 60 a 70 por cento, e
- Um grupo indefinido, que compreende de 10 a 20 por cento.

O grupo de elite é o mais criativo e motivado, que freqüentemente ajuda a definir, a articular e a estender a *missão de ensinar*, geralmente ligado a uma escola, em particular. Seu comprometimento com a mudança e com a reforma é um pré-requisito básico para a sua implantação: seu desencanto e desligamento deixam a mudança e a reforma como uma retórica vazia. Isto acontece principalmente porque agem como mentores e orientadores do grupo predominante de professores. Este grupo, que compreende de 60 a 70 por cento de profissionais honestos, trabalhadores, compõe a *espinha dorsal* da profissão de professor. A interação da orientação e da liderança entre a elite e a *espinha dorsal* deve ser recíproca e é vital para a motivação e a definição do quadro de professores. É também fundamental para o senso de vocação e de missão.

O terceiro grupo, em qualquer profissão, é composto pelos 10 a 20 por cento que estão minimamente envolvidos: para eles, é apenas *um emprego*, e alguns esbarram na competência. Este grupo tem sido o foco de muitas reformas e estratégias de contabilidade articuladas pelos governos ocidentais recentemente. Concentrando as reformas neste setor, muito pouco é realmente mudado com relação ao desempenho e à motivação deles. Contudo, e paradoxalmente, o mundo é transformado para a elite e a *espinha dorsal*. Atacando os grupos menores, de padrão inferior, que todas as profissões possuem, muitas reformas encontraram uma adversidade colossal, na medida em que desmotivaram a vanguarda e a *espinha dorsal*. Francamente, usando o jargão empresarial, os

custos e os benefícios das folhas de pagamento são profundamente insatisfatórios – os benefícios são mínimos e os custos colossais. Se fosse uma simples questão de resultados e lucros, poderia ser tomada uma atitude imediata: as reformas seriam abortadas e seriam adotadas iniciativas mais motivadoras e sensíveis. Contudo, uma vez que em educação isto é uma questão de julgamento humano e com interface política, uma longa guerra de atritos é travada até que sejam tiradas conclusões sensatas. Enquanto isso não acontece, o sistema continua com sua espiral descendente.

Os sinais de descontentamento aumentam a cada dia, não apenas no tocante à contratação de professores, como também a problemas de estudantes descontentes. Há, ainda, o grande número de estudantes que estão sendo educados em casa, ao invés de irem à escola, que continua aumentando muito rapidamente dentro do Currículo Nacional na Inglaterra. Enquanto isso, em locais mais vitais e empresariais, como Hong Kong, o governo está mudando o currículo das escolas, deixando o modelo rígido, centrado em disciplinas, para uma estrutura mais solta e facilitadora de *áreas-chave de aprendizagem*. Cada escola define seu próprio currículo dentro daquela estrutura facilitadora, e é dada mais autonomia ao professor. Aqui, o respeito pela *personalidade favorável à mudança* é parte constituinte do processo, o que estimula a criatividade e a competitividade.

Acima de tudo, as reformas devolvem uma certa discrição pessoal e profissional ao professor, para as *camadas de imensurável conhecimento adquiridos ao longo de anos de experiência*, aquilo que apenas um grupo de gerenciamento faz desaparecer das escolas (como aconteceu com as estradas de ferro). Nestas, o resultado de método de reforma extremamente fervoroso foi um sistema defeituoso e letal. Nas escolas, o efeito sobre as chances de vida para o estudante terá o mesmo resultado.

4. A reforma educativa e o estudo sobre biografias

Muitas das mudanças organizacionais adotadas desde a década de 1980 até o início do século XXI têm se ocupado com a reestruturação ou a substituição de grandes, e às vezes inflexíveis, organizações de suprimento por organizações mais flexíveis, focadas no mercado e conscientes do sistema de *delivery*. Este está sendo um período de rápida reestruturação, que ocorre em uma época de reorganização global e de enormes transformações tecnológicas, mas não é de admirar que muitas reformas adotadas pelas razões mais justificáveis, tenham ocasionado resultados imprevisíveis. A mudança organizacional revolucionária sempre tem seu lado negativo – foi assim com a primeira revolução industrial, e assim está sendo durante este período de transformações tecnológicas e globais. Estes

efeitos colaterais não intencionais da mudança estão se tornando visíveis à medida que a primeira onda de transformação começa a diminuir o ritmo, e o estudo biográfico ajuda-nos a entender estes efeitos não intencionais. Dependendo do nosso reconhecimento de seu caráter e de sua causa, estes efeitos colaterais servirão para refratar, reverter ou abortar as mudanças transformadoras. Neste artigo, mostrei que ignorar os pontos negativos não intencionais da mudança certamente ameaçará a força e o sucesso atual dos projetos de reestruturação e de reformas.

Muitas reformas possuem características comuns: elas buscam articular novas visões e alvos associados a estruturas e padrões contáveis. Estas reformas às vezes são vistas como os 3 T's (em inglês: *targets, tests e tables*; em português: alvos, testes e tabelas) – em sucessão aos 3 R's da educação: (em inglês: *reading, writing e arithmetic*; em português: leitura, escrita e aritmética). Nos serviços públicos, o microgerenciamento destas reformas baseadas em padrões com frequência atinge um nível de detalhes e definição que é complexo e às vezes infinitesimal. Um paradoxo na essência da nova ordem do mundo do *mercado livre* é que, ao mesmo tempo que o negócio é cada vez menos regulamentado, o setor político torna-se microgerenciado em cada mínima ordem e detalhe. Isto é, existem os mercados livres e a desregulamentação para o setor privado e o microgerenciamento e a regulamentação para o setor público. Muitas das reformas que aumentaram a produtividade e o lucro no setor de negócios *cruzam-se* com o setor público, porém, com as características reguladoras e de microgerenciamento citadas acima, misturar idéias de negócios sobre performatividade produz alguns efeitos profundamente contraditórios.

Uma das características das reformas, tanto nos negócios quanto nos setores públicos, é que as novas iniciativas visam substituir os *regimes da verdade* existentes, ou os *vocabulários de motivos*, ou as *declarações das missões* da organização-a-ser-reformada. Nesse sentido, a mudança organizacional envolve a substituição ou mesmo a destruição de uma *memória organizacional* por uma nova memória. Em negócios, a destruição da memória pode ser facilmente acomodada, mas, na delicada ecologia dos serviços sociais, isto é frequentemente um processo muito mais arriscado. Os serviços podem ruir e as vidas, assim como chances de vida, podem ser perdidas em meio ao tumulto.

A mesma justaposição funciona, ao considerarmos as *missões* pessoais que as pessoas levam para o emprego. Em negócios, os novos regimes flexíveis, principalmente na área de informática, bem como em inúmeras empresas *ponto.com*, muitas vezes dão liberdade aos funcionários para desenvolver seus próprios projetos. Isto é visto como fortalecedor e inovador, para a missão voltada para a entrega de serviços da empresa. Nos regimes microgerenciados e re-regulamentados do setor público, está ocorrendo o oposto. As missões e os projetos

dos funcionários estão sendo substituídos por comandos que definem padrões e comportamento. Desta forma, qualquer harmonização entre as missões organizacionais e os motivos pessoais torna-se acidental e por puro acaso, na melhor das hipóteses; e confrontacional e contraditório, na pior. Isto pode significar que as pessoas que trabalham nos serviços públicos reestruturados começam a tirar seu coração e suas mentes da empresa e a agir como técnicos, cumprindo as ordens e as obrigações de outros de maneira minimalista: *é apenas um emprego – eu apareço e faço o que me mandam fazer*. Isto está muito distante do profissionalismo dedicado e sentido em nível pessoal, que uma vez caracterizou os níveis mais altos da prestação de serviços do setor público.

A menção do antigo *profissionalismo dedicado* imediatamente soará sinais de alarme para alguns (note que eu falo especificamente dos *altos níveis*, da *nata* da prestação de serviços do setor público). A afirmação, no entanto, faz soar como as reminiscências da *idade de ouro* de uma antiga harmonia e perfeita prestação de serviços do setor público. Claro que nunca foi desta maneira – *a nostalgia nunca reflete exatamente a realidade*. Na verdade, alguns serviços públicos desenvolveram uma cultura que favorecia os prestadores de serviços mais do que os clientes e, às vezes, as ações dos sindicatos trabalhistas exacerbavam esse problema. A questão sobre *para o benefício de quem* o setor público opera é uma eterna preocupação – grupos públicos e profissionais podem desviar recursos em benefício próprio, assim como qualquer outro grupo pode fazê-lo. Mas saber se eles o fazem numa escala comparável a uma corporação como a Eron ou a Robert Maxwell é uma questão digna de ponderação mais cuidadosa. Os abusos de cheques e balanços no setor público sempre foram muito substanciais. Assim, o abuso e a colonização profissional de recursos sempre foram efetivamente refreados e substancialmente inspecionados. Não obstante, já houve problemas, e a década de 1970 na Grã Bretanha forneceu deles um estudo de caso ilustrado, terminando como aconteceu, num *inverno de descontentamento* entre os trabalhadores e os sindicatos trabalhistas, que surgiu no governo Thatcher.

Creio que uma das características mais marcantes de prestação de serviços públicos nos anos pós-guerra foi um *ethos* contínuo de *profissionalismo dedicado* – um senso de vocação. Este senso de missão perdurou e muitas vezes operou além das práticas e dos interesses pessoais, já apontados acima. O próprio fato de tantas vezes o ensino e a enfermagem terem sido realizados num padrão tão alto antigamente, apesar de mal pagos e de terem recebido recursos insuficientes, já evidencia o senso vocacional e profissional de muitos funcionários de serviços públicos durante estas épocas. Pretendi mostrar que é arriscado para nós mesmos subestimar o senso de missão e sacrifício pessoal que muitos funcionários do serviço público possuem.

O ponto-chave é que os profissionais do serviço público não são entidades monolíticas. Uma profissão é a *combinação de interesses*, unidos por um mesmo

nome e numa época em particular. Desta forma, um profissional possuirá alguns elementos que são para seu próprio benefício, alguns que são puramente instrumentais (mesmo minimalistas em seu *ethos* profissional); outros grupos de profissionais mantêm altos padrões de prática e senso de dedicação ao dever e à missão. A dificuldade, então, em resumo, está em elaborar iniciativas de reformas e reestruturação que contenham, restrinjam e redirecionem o benefício próprio e os elementos minimalistas, ao mesmo tempo que recompensem e louvem aqueles que possuem um senso de dedicação, missão e vocação. Os estudos deste artigo ilustram que as reformas tiveram como alvo os elementos de profissionalismo menos voltados ao público e, ao fazer isso, também rebaixaram e diminuíram o senso de missão e dever público que há tanto tempo caracterizaram o melhor de nossa prestação de serviço público. Resumindo, as reformas muitas vezes *jogam o bebê fora junto com a água do banho*; e, uma vez jogado, será quase impossível ressuscitá-lo. O que é necessário nas reformas do mundo ocidental é uma pausa no ritmo frenético de reestruturar para, ao invés disso, refletir sobre os sérios perigos que emergem quando os grupos cada vez maiores de trabalhadores dedicados e cumpridores do dever começam a expressar sua alienação e seu desespero. Através da realização de mais estudos e pesquisas de natureza biográfica, acrescentaremos peso às vozes profissionais que apontam para as dificuldades e os dilemas das atuais reformas educativas.

Referências bibliográficas

- ARNOLD, S. Savage angels. *Observer Review*, 4 de fevereiro, 2001.
- BLY, R. *Iron, John*. Shaftesbury: Element Books, 1991.
- GREEN, C. The railwayman's lament. *The Guardian*, 14 de abril, 2001.
- GOODSON, I.; HARGREAVES, A. (eds). *Teachers' Professional Lives*, London: Falmer Press, 1996.
- HARPER, K. Excuses, and cash supply, finally ran out. *The Guardian*, 8 de outubro 2001.
- HEWITT, B.; FITZSIMONS, C. I quit. *Guardian Education*, 9 de janeiro 2001.
- NEWNHAM, D. Going loco. *Guardian Weekend*, 1 de março 1997.
- ROBSON, S. Commentary. *The Guardian*. 10 de outubro de 2001.
- ROSS, A. Heads will roll. *Guardian Education*, 23 de janeiro 2001.
- SENNETT, R. 1998. *The Corrosion of Character*. New York & London: Norton, 2001.⁴

4. Já existe versão em português para esta publicação: SENNETT, R. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 6.ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

TROMAN, G. The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 17(4), 1996.

Recebido em 31 de janeiro de 2007 e aprovado em 09 de março de 2007.