

CAPÍTULO XI

FORMAÇÃO CONTINUADA NO MÉXICO: DESQUALIFICAÇÃO DOCENTE, PRIVATIZAÇÃO E FORMAS DE RESISTÊNCIA

Jaqueline Kalmus¹

Marilene Proença Rebello de Souza ²

Introdução

A partir dos anos 1990, a América Latina foi palco de inúmeras reformas educacionais, fruto de recomendações de organismos internacionais, ditadas pelo modelo econômico neoliberal. Essas reformas, orientadas pelo e para o mercado, buscaram responder históricas demandas da educação básica, como qualidade e equidade, trazendo as ideias de competência, efetividade e descentralização para o centro das políticas educacionais. Tais ideias se materializaram, basicamente, a partir de três pilares: a constituição de sistemas de avaliação, a ênfase na formação continuada de professores e a disseminação de tecnologias de comunicação e informação (BUENO et al., 2012).

A crescente influência das agências internacionais – sobretudo o Banco Mundial – e a lógica economicista-instrumental que permeia suas recomendações deram a essas reformas “um caráter homogêneo e homogeneizador – tanto na compreensão das realidades nacionais quanto em suas propostas, padronizando a política educacional na região” (KRAWCZYK; VIERA, 2006, p. 675). Isso, no entanto, não significa que a apreensão das recomendações não se realize sem *nuances*: ainda que presas de um mesmo padrão, as reformas se concretizam em países com histórias distintas e que, portanto, lhes confere especificidades locais.

Essa realidade traz para o campo da investigação acadêmica a construção de linhas de pesquisa que têm como foco a análise das políticas

¹Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Campus Baixada Santista, São Paulo, Brasil.

²Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil.

educacionais dos países latino-americanos, buscando apreender a homogeneidade e a heterogeneidade da região, bem como as formas de apropriação locais dessas políticas. É no seio desse campo investigativo que o presente trabalho se insere³. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de pós-doutorado sobre as políticas de formação continuada no México e suas repercussões para o trabalho docente que teve como principais objetivos identificar e caracterizar as políticas de formação continuada de professores no país, atentando para suas estratégias de implementação e suas formas de apropriação⁴.

Caminhos trilhados

Realizar uma pesquisa qualitativa sobre formação continuada num estrangeiro trouxe uma série de desafios ao pesquisador; o estudo das políticas de formação de professores em serviço no México remeteu à necessidade de conhecer minimamente a história das políticas educacionais no país e suas implicações para a vida diária escolar; e conhecer minimamente as políticas educacionais mexicanas implicou em atentar para a própria história do país. A investigação sobre uma realidade estrangeira ampliou de maneira inequívoca o chamado “campo” da pesquisa. Ali o campo era perene; invadia as conversas e andanças pelas ruas, cafés, meios de transporte. Ainda que nossas fontes de dados prioritárias fossem documentos oficiais e material colhido em trabalho empírico, foi a permanência no país e o contato diário com os mexicanos que nos permitiram vislumbrar as representações que construíam sobre a educação pública em geral e sobre os professores em particular.

Primeiramente nos centramos no estudo de aspectos históricos e conjunturais da política educacional mexicana e, mais especificamente, na análise de suas políticas nacionais de formação de professores em serviço – atentando para o discurso oficial que lhes dá sustentação e para as críticas que vêm sofrendo. Num segundo momento, a partir de uma inserção oficial em uma universidade local, realizamos entrevistas com cinco pesquisadores mexicanos de referência na área da formação

³ “Novos modelos de formação de professores em serviço em países da América Latina: México”. Pesquisa vinculada ao Projeto Temático “Programas especiais de formação a distância e escolarização: pesquisa sobre os novos modelos de formação em serviço”. Processo FAPESP 2011/0984-7.

⁴ Declaramos que as abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas.

de professores⁵; oito professores-formadores e/ou assessores técnico-pedagógicos – responsáveis pela formação em serviço – e oito professores em serviço que participaram, em algum momento, de cursos de formação continuada⁶. nos seguintes locais: Cidade do México, a capital do país, que concentra os melhores índices socioeconômicos e educacionais; Chilpancingo e Acapulco, no estado de Guerrero, com forte presença indígena, altos índices de pobreza e considerado um dos estados mais violentos do país; San Cristóbal de las Casas e arredores, no estado de Chiapas, que tem grande parte da população indígena e apresenta os piores indicadores econômicos, sociais e educacionais do México. Além disso, visitamos dois Centros de Professores – lugar de referência para formação continuada –, observamos cursos de formação, visitamos três escolas na Cidade do México e em Chiapas.

O aprofundamento da análise das políticas educacionais mexicanas e da apropriação da história local permitiu uma melhor compreensão de aspectos que estavam obscurecidos em nossa primeira incursão ao campo de pesquisa. Por exemplo, o estudo da história da educação no país elucida a origem e permanência do centralismo das políticas educacionais (mesmo quando prega a descentralização), a força da cultura normalista e o importante papel simbólico que o professor ocupa na sociedade mexicana desde a revolução, ainda que gradativamente venha experimentando a precarização em suas condições de trabalho e a culpabilização pelas mazelas educacionais do país.

Essa sensação de complexificação atrelada ao surgimento de novas questões tornou-se ainda mais patente à medida que realizávamos as entrevistas. Nesse momento, pudemos vislumbrar a distância que existe entre o que é proposto pelos documentos e proponentes das políticas de formação em serviço e sua efetivação junto a professores e formadores. Pudemos atentar para as permanências num contexto de mudanças de uma política à outra e para os inesperados significados que os professores dão aos cursos de formação – significados que escapam às intenções oficiais.

Nesse sentido, se faz necessário atentar para as contradições que se encerram no entrecruzamento dos jogos de interesse e de poder por trás

⁵ Docentes do Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, da Universidad Autónoma da Ciudad de México e da Universidad Pedagógica Nacional sede Jalisco (Cidade do México) e sede Acapulco.

⁶ No presente capítulo nos centramos nas entrevistas dos pesquisadores e formadores.

dessas políticas e para as formas de assimilação e contraposição dos sujeitos concretos envolvidos em sua efetivação. A apropriação de recursos e práticas culturais não é mera reprodução, mas pode ocorrer em múltiplas direções. Como afirma Rockwell (2005, p. 29), “a apropriação cultural, ainda que se encontre limitada por condições materiais e simbólicas, pode resultar substancialmente diferente da apropriação do ciclo econômico de produção/reprodução”. Perscrutamos os modos que docentes e formadores se defrontam com essas políticas de formação, seus modos de fazer, suas formas de aceitação mas também de rechaço; de submissão, rebeldia e resistência (CERTEAU, 2009).

Formação inicial e continuada de professores: contexto histórico

Desde a segunda metade do século XIX a educação é considerada prioridade no México, ao menos enquanto discurso, já que a escola é vista como importante elemento para a consolidação da unidade nacional. Os movimentos de cunho liberal pela conversão do México numa república federativa no século XIX e as reformas que culminaram na Constituição de 1857 trouxeram à pauta a necessidade de levar a educação à população; esse ideário resulta em um primeiro efetivo aumento da oferta educacional no país: se em 1857 havia 1.424 escolas no território mexicano, em 1870 esse número havia saltado para 4.570. Ainda assim, só 1/5 das crianças em idade escolar freqüentava as escolas (ROSALES, 2009).

Nesse contexto, o magistério converteu-se de uma profissão liberal em uma “profissão de Estado”; o governo federal criou as escolas normais para formar professores e depois os contratava para atuarem nas escolas públicas. As escolas normais passaram a formar uma elite de professores primários, que se concentrava nas zonas urbanas, em oposição aos professores leigos, que tinham menores salários e trabalhavam em regiões menos valorizadas (SANDOVAL, 2007).

Essa situação sofreu uma ruptura com a Revolução Mexicana, na primeira década do século XX; o Estado revolucionário passou a questionar um projeto de formação de professores “pouco interessado nas causas populares” (SANDOVAL, 2007). Em 1921, foi fundada a Secretaria de Educação Pública (SEP), responsável por configurar um sistema nacional de ensino de acordo com os princípios em voga. Nesse contexto, ampliou-se o número de escolas rurais, atendidas pelos professores leigos de cada região, que passaram a frequentar os cursos do Instituto Federal de Capa-

citação do Magistério – pode-se dizer que esta foi a primeira instituição de formação em serviço no México. Além disso, foram criadas as escolas normais rurais, cujos currículos eram distintos daqueles implantados nas escolas normais urbanas, com o objetivo de “formar professores exclusivamente para atender escolas primárias na área rural do país, para alcançar a melhoria cultural, econômica e social do camponês”⁷.

Essa divisão entre escolas normais urbanas e rurais perdurou por todo o período pós-revolucionário até os anos 1940 e era viva expressão das divisões entre as forças políticas da época; de um lado as escolas normais urbanas eram consideradas “elitistas” em termos políticos e “conservadoras” em termos da introdução de novos métodos de ensino; de outro lado as escolas normais rurais eram consideradas “revolucionárias”, partidárias da escola popular – e também se contrapunham a uma visão elitizada da formação universitária. Nesse período, os professores primários aparecem como uma categoria de importante presença na vida pública do país, na medida em que encarnavam boa parte dos ideais revolucionários (ROSALES, 2009).

A partir da década de 1940, com a mudança na orientação político-ideológica do governo, modificam-se também as políticas educacionais: há um processo de centralização que resulta na uniformização dos processos de formação – com a unificação entre os programas das escolas normais rurais e urbanas – e no maior controle dos processos educacionais, pois “na medida em que aumentou a centralização, também se tornaram mais rígidos o currículo, as metodologias e os critérios de avaliação, todos sujeitos a critérios nacionais com pretensão de uniformidade” (ROSALES, 2009, p. 78). Há também o estímulo para a criação, em 1943, e posterior consolidação, do Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Educação (SNTE). Segundo Rosales (2009), a unificação do professorado em um sindicato nacional não foi uma decisão da categoria, mas sim uma decisão governamental: o SNTE origina-se vinculado ao governo e separado do interesse de suas bases. Progressivamente vai se tornando uma organização com imenso poder político, participando diretamente da SEP e ditando os rumos das políticas educacionais, inclusive as de formação inicial e continuada de professores, ao mesmo tempo em que cumpre importante papel na sustentação política dos sucessivos governos do país.

⁷ SEP: CONALTE, *150 años en la formación de maestros*, (1984 apud SANDOVAL, 2007, p. 710). Cabe lembrar que na década de 20 cerca de 80% da população mexicana vivia no campo.

Nos anos 1970, a partir da demanda sindical pela “profissionalização do magistério”, são criadas as “licenciaturas de nivelamento” – uma formação complementar para os professores, sendo fundada, em 1979, a Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que passa a oferecer essas licenciaturas de nivelamento em suas diferentes unidades espalhadas pelo país. Tais cursos eram, em geral, oferecidos aos finais de semana e culminavam com outorga do diploma de nível superior ao docente. Ou seja, a formação em serviço tinha como principal objetivo nessa época titular os professores.

Dentro da mesma lógica de “profissionalização” e titulação do professorado, em 1984, as escolas normais transformam-se em instituições de nível superior. Nessa medida, com o decorrer do tempo diminui o contingente de professores em serviço que procura a UPN para realizar seu nivelamento. Com isso, há uma necessidade da UPN diversificar sua oferta de cursos, passando também a oferecer formação inicial, além da pós-graduação. Essa diversificação promove uma aproximação entre a formação inicial e a continuada, mesmo que administrativamente elas pertençam a universos distintos:

Ao falarmos de formação de professores, mezclamos a formação inicial e a formação continuada; mas formalmente há uma separação. Digamos que a política se estrutura muito bem, com seus organogramas, sua estrutura, as funções de cada uma em cada unidade administrativa... Se você olhar, cada uma tem funções muito bem definidas, mesmo que haja uma grande intersecção entre elas. Todas estão se cruzando, mas aparentemente estão separadas. Dizem: “as normais formam os professores que vão ingressar em serviço”; mas isso é falso: a UPN também os está formando. “As normais não devem se meter na formação continuada”; também é falso: as normais também estão oferecendo essas pós-graduações. “A UPN não deve se meter na formação inicial”; isso também é falso (pesquisadora)⁸.

Mas essa divisão administrativa entre a formação inicial, realizada pelas escolas normais, e formação em serviço – chamada então de atualização e nivelamento – realizada nas sedes da UPN, atrelada a uma rígida legislação e ao centralismo da SEP traz consequências para além do planejamento e execução das políticas de formação docente. Ela abre as portas para o fortalecimento das instituições privadas de formação e atualização:

As normais não formam os professores em serviço. O trabalho das normais é formar os futuros professores, mas não é trabalhar com os professores já formados. É uma contradição muito estranha. Porque há inclusive outra

⁸Todas as entrevistas e citações foram traduzidas.

dependência federal encarregada de definir a política de formação continuada dos professores. Houve um tempo em que a proibição [das normais participarem da formação continuada] era completa – uma coisa absurda, porque seus alunos já saíam como licenciados. Os professores das normais já haviam se preparado para atender aos licenciados: já tinham mestrado, doutorado e as normais tinham capacidade para oferecer a pós-graduação. Mas lhes era proibido, porque diziam que eles tinham que se concentrar na formação inicial. [...] Qual foi o resultado de tudo isso? Que as instituições privadas começaram a oferecer pós-graduações, pois não tinham que passar pelas mesmas regras – e assim abriram um negócio maravilhoso. Porque claro, se os professores já eram graduados, queriam fazer o mestrado⁹. E faziam mestrados de final de semana, pagando muito por isso – um belo negócio para as instituições privadas (pesquisadora).

Como será visto adiante, essa entrada da iniciativa privada no campo da formação de professores em serviço, que de início era realizada de maneira paralela às políticas oficiais, será intensificada com a implantação do modelo que ora vigora no país, configurando sua base.

Políticas de formação de professores em serviço no marco das reformas educacionais

No início dos anos 1990, as reformas educacionais instauradas na América Latina, sob os auspícios dos organismos transnacionais – em especial o Banco Mundial – também adentram o México. Essas reformas possuem um caráter homogenizador, que condiz com a necessidade de adequação da educação às mudanças da lógica de regulação capitalista ; entretanto não se pode desprezar as particularidades históricas de cada país, que resultam em diferentes apropriações das recomendações e em especificidades para sua concretização (KRAWCZYK; VIEIRA, 2006). No caso do México, esse processo de homogeneização deu-se, sobretudo, por meio da implantação, à semelhança de outros países, de uma política de descentralização que rompe com a ideia – de enorme força desde a configuração do sistema nacional de ensino mexicano – do Estado nacional como único responsável pela educação pública. No entanto, a descentralização, nomeada “novo federalismo educacional”, guarda particularidades as quais é preciso atentar. Nas palavras de Ornelas (2010, p. 27, grifo do autor):

⁹No caso, trata-se de mestrados profissionalizantes.

Nenhum dos governos centrais que empreenderam políticas de descentralização a partir dos anos 80 do século XX designou seu processo como um movimento em direção à *federalização*. [...]. Esta qualidade *federalista* faz do México um caso peculiar, que necessita de explicações que deem conta de sua complexidade em relação à lógica do poder político, ampliando-as para além dos limites da administração burocrática sem, entretanto, abandonar a análise das instituições educacionais. (ORNELAS, 2010, p. 27, grifo do autor).

A reforma em direção ao federalismo é materializada na assinatura do *Acordo nacional para a modernização da educação básica*, em maio de 1992, pactuado pela SEP, representando o governo federal, pelos governadores dos 31 estados e do Distrito Federal (DF) e pelo SNTE,. Em consonância com o receituário reformista da região, o *Acordo* ambicionava: a) aumentar a capacidade e a relativa autonomia dos 31 estados e do DF para “ampliar e aumentar a eficácia do sistema” e proporcionar “maiores oportunidades de estudo e permanência dos segmentos mais pobres da população”; b) reformular os conteúdos e materiais para “elevar a qualidade de ensino”; c) incrementar os gastos com educação; d) implantar ações para a “revalorização da função docente” que garantissem melhorias econômicas e simbólicas aos professores (ORNELAS, 2010). Os termos constantes do *Acordo* formaram a base da nova Lei Geral de Educação, promulgada no ano seguinte.

Por um lado, a descentralização operada pelo *Acordo* perfaz uma mudança substancial no campo da execução das políticas e atividades educacionais, já que:

[...] em questão de dias foi passado aos estados o controle administrativo de mais de 14 milhões de alunos da educação pré-escolar, primária, secundária e normal; as relações trabalhistas de mais de 700 mil professores, mais de 100 mil unidades escolares e 22 milhões de bens móveis e outros ativos, assim como certo grau de autonomia – mas não tanta como se poderia pensar – para planejar o crescimento e propôr estratégias para a prestação do serviço. De acordo com a literatura internacional, até onde se conhece, em nenhum outro país houve uma transferência de tamanha magnitude em tão pouco tempo. (ORNELAS, 2010, p. 19).

Por outro lado, a descentralização efetivada é marcada pela ambiguidade, na medida em que se afirma a soberania dos estados – como convém a um processo de federalização – ao mesmo tempo em que estes permanecem

subordinados ao poder central. Não há uma verdadeira transferência da direção e controle político da educação para os estados: o planejamento, normatização, controle e avaliação das políticas continuam a ser atributos exclusivos da SEP; além disso, é o governo federal quem controla 80% dos recursos destinados à educação. Ainda, há manutenção – e fortalecimento – do papel do SNTE no interior do governo federal e na condução das políticas do país. O resultado é que, sob o discurso da descentralização, opera-se o recrudescimento de “um sistema centralizado e autoritário” (ORNELAS, 2010) que, se incorpora novos atores sociais na execução das políticas educacionais, os exclui de qualquer possibilidade de condução dessas mesmas políticas.

De qualquer modo, no marco do compromisso de “revalorização do magistério” expresso no *Acordo*, a reforma implementa dois programas interligados de enormes repercussões para os professores em serviço: a carreira docente – cuja ascensão era definida por um sistema de pontuação das atividades realizadas pelos professores – e o *Programa Nacional de Atualização Permanente de Professores da Educação Básica em Serviço* (Pronap), implantado em 1995.

O Pronap é considerado um ponto de inflexão nas políticas direcionadas aos professores em serviço pois, pela primeira vez, há uma política clara para o setor, que passa a fazer parte das prioridades da SEP (ENCINAS, 2011). O programa pressupunha que a formação de professores em serviço deveria ser basicamente realizada por meio de cursos controlados pela SEP, num sistema de “cascata” que envolvia as equipes técnicas do próprio Pronap, das secretarias estaduais de educação e dos centros de professores (órgãos criados pelo Pronap com a função de oferecer apoio material e acadêmico e assessoria aos professores em serviço). O Pronap pode ser pensado como expressão das contradições existentes no federalismo educacional mexicano que apregoa a descentralização, mas jamais a completa:

Era o Pronap quem determinava quais os cursos seriam oferecidos em todo o país. Já tinha acontecido a descentralização, em que cada estado tinha que organizar seu sistema educativo, mas não definia a política – seu papel era somente organizá-la. Fazer o trabalho braçal e cumprir a política que chegava de cima. Então organizavam sua diretoria de atualização, vinculada ao Pronap; propunham cursos, que o Pronap aprovava ou não. [...]. Uma vez autorizado, o curso poderia ser oferecido e resultava em pontuação na carreira docente. Em geral, eram dados em escolas, pelo pessoal que as próprias diretorias de atualização tinham, com seus quadros técnicos, ou com os quadros das secretarias estaduais. Mas tudo era controlado pelo Pronap (pesquisadora).

Em que pese a ênfase na formação continuada por meio de cursos que muitas vezes não resultavam em melhoria efetiva da qualidade da educação mexicana – ao contrário, acarretavam na sobrecarga do professor que desejava obter a pontuação para ascender na carreira docente – e na desigual efetivação do programa nos estados da federação, o Pronap foi considerado um divisor de águas em relação às políticas educacionais direcionadas aos professores em serviço (ENCINAS, 2011)

Em maio de 2008 é divulgada a *Aliança pela qualidade da educação* (ACE, na sigla em espanhol), documento base de uma nova reforma educacional no governo Felipe Calderón (2006-2012), assinado pela SEP e pelo SNTE. O documento, que aprofunda a determinação das políticas educacionais mexicanas pelo modelo neoliberal, propõe, entre outras coisas: a modernização das unidades escolares, inclusive com participação da iniciativa privada; mudanças na carreira docente, em que grande parte da pontuação do professor passa a ser definida pelo resultado de seus alunos nas avaliações nacionais e internacionais padronizadas; reformas curriculares e dos livros didáticos (SEP, 2008).

O documento sofre duras críticas de amplos setores da sociedade mexicana, gerando uma série de manifestações contrárias a sua implantação¹⁰. A primeira dessas críticas reitera a percepção de que as políticas educacionais mexicanas são formuladas sem participação social (TORREZ, 2008).

Em segundo lugar, aponta-se a falta de embasamento e o caráter extremamente impreciso das propostas contidas no documento, que não apresentaria um diagnóstico dos problemas a serem enfrentados pela reforma, uma justificativa para as mudanças que propõe e nem estratégias claras para implantá-las (TORREZ, 2008). Por fim, ressalta-se que a *Aliança* representa um largo passo em direção à privatização da educação mexicana, atendendo mais a interesses mercantis que educacionais¹¹.

No bojo da *Aliança*, é publicado o documento *Sistema Nacional de Formação Continuada e Superação Profissional de Professores em Serviço* (SFCSP), apresentando os propósitos e linhas de ação de uma nova política de formação docente em serviço, que seria implantada em 2009. O documento

¹⁰ O dia 23 de setembro de 2008 foi marcado por uma paralisação nacional contra a ACE, que teve a participação de milhares de professores em todo o país (MARTÍNEZ, 2008 e a edição do diário La Jornada de 24 de setembro de 2008).

¹¹ “Evidencian expertos el talante mercantil de la Alianza por la Calidad de la Educación. La Jornada, 17 de agosto de 2008”..

apresenta um diagnóstico da formação continuada no país conduzida pelo Pronap, apontando seus avanços e problemas para, em seguida, expor as diretrizes do SFCSP. As críticas da SEP em relação ao Pronap dizem respeito à necessidade da substituição de um “programa” por um “sistema nacional” mais amplo e efetivo e à ideia de que a formação continuada devia ser conduzida por especialistas para além dos técnicos das próprias secretarias estaduais de educação, mesmo que admitissem que na prática isso ocorria: “[O Pronap] não privilegia a intervenção de outros atores na formação de professores, tais como instituições de ensino superior, públicas e privadas, bem como organizações da sociedade civil e do setor privado, apesar de que, de fato, muitas dessas participam decididamente na oferta de serviços de formação continuada” (SEP, 2008, p 14).

Pelo SFCSP, a cada ano letivo se publica um edital convocando as instituições para apresentarem propostas de cursos - universidades e outras instituições de ensino superior, públicas ou privadas, centros de pesquisa, instituições de ensino técnico, organizações da sociedade civil, empresas etc. Essas propostas passam pela avaliação de uma comissão de especialistas designada pela SEP e assim constituem-se os Catálogos Nacionais com a oferta de cursos selecionados¹². As secretarias estaduais de educação elegem aqueles que dizem respeito a seu estado e os disponibilizam aos profissionais das escolas - professores, diretores e equipe técnica.

A nova política de formação continuada vem sofrendo diversas críticas por parte de pesquisadores que se debruçam sobre o tema, entre elas: a) a de que foi uma política configurada e implantada pela SEP e pelo SNTE de forma vertical, sem a participação social necessária para o sucesso do programa; b) a total separação da formação continuada da formação inicial; c) a concepção de formação continuada baseada em conteúdos acadêmicos, que prescinde da experiência dos docentes; d) o caráter abstrato do documento que regulamenta a política, sem distinção de prioridades ou previsão para realizações de curto, médio ou longo prazo (MERCADO, 2008). Mas as críticas mais contundentes ao SFCSP referem-se aos seguintes aspectos: ele promove a entrada da iniciativa privada na formação continuada e a transferência de recursos públicos para instituições privadas; ele promove o aprofundamento da responsabilização individual do professor pelas mazelas da educação mexicana. As pesquisadoras entrevistadas são enfáticas quanto isso:

¹² O Catálogo Nacional referente ao ano letivo de 2011-2012 apresenta 1.115 propostas de curso, oferecidos por 321 instituições (SEP, 2011).

A justificativa é que devem ser os melhores [formadores]. Que o magistério deve estar aberto ao conhecimento criado em outros lugares. E, para isso, tem que estar em contato com as universidades, com os centros de pesquisa, e esses têm que transmitir seu saber aos professores, para que possam utilizá-los na escola. Essa é a justificativa. Mas, na realidade, o que ocorre é o desvio de recursos públicos para instâncias privadas. Há uma quantidade imensa de dinheiro destinado a instituições privadas em nome da atualização de professores. Dizem que necessitam cursos de matemática, porque as crianças estão indo mal em matemática. Então bombardeiam os professores com cursos de matemática, que não sei se os professores vão aplicar em sala de aula, se vão servir para algo. Ou de leitura; porque estão muito mal em leitura, vão mal na prova PISA¹³, na prova ENLACE¹⁴, na prova não-sei-quê – porque tudo isso vem cruzado com essa febre de avaliações. É realmente uma coisa punitiva [...]. Na política há esses dois lados: a transferência de recursos públicos para instituições privadas e o descrédito docente (pesquisadora 1).

O que sabemos é que agora a Secretaria paga a universidades ou a instituições privadas muito dinheiro, muitíssimo. E essas instituições podem oferecer cursos. Infelizmente, muitas delas não têm nenhuma relação com a educação básica, não conhecem o professor da educação básica de cada estado. Quem tinha esse conhecimento eram justamente os corpos técnicos das secretarias estaduais [...]. E as instituições públicas estaduais já não têm recursos. Quem cumpria com essa função era o Estado Mexicano, com seus organismos públicos. Mas desde que entraram com esse sistema, não é mais assim. E esse é o caminho da privatização (pesquisadora 2).

Os programas de formação docente em serviço no México: continuidades e transformações. Tanto o Pronap quanto SFCSP são políticas de formação continuada assentadas em cursos cujo referencial teórico-metodológico está centrado na pedagogia das competências. Cabe ressaltar que, juntamente à adoção desse enfoque, está a afirmação tácita da incompetência dos professores para o trabalho na escola (SOUZA, 2006). O pressuposto é de que a baixa qualidade do sistema de ensino mexicano teria como causa principal a má formação inicial de seus professores, supostamente despreparados para lidar com as demandas do “mundo globalizado” e com as crianças que chegam à escola nesse novo contexto. A solução então seria suprir os docentes de suas carências de conteúdos e métodos e familiarizá-los com as novas linguagens e tecnologias do ensino.

¹³ PISA: Programme for International Student Assessment.

¹⁴ ENLACE: Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares. É a avaliação anual dos estudantes mexicanos, cujos resultados passam a constituir a maior proporção da pontuação dos professores na reforma da carreira docente que está em curso.

É nessa medida que os programas de formação continuada passam a constituir um dos pilares – juntamente com a configuração de um sistema de avaliação universal e da carreira docente – das reformas que tiveram lugar no México nas últimas décadas: o *Acordo nacional para a modernização da educação básica*, de 1992; a *Aliança pela qualidade da educação*, de 2007; a *Reforma Integral da Educação Básica*, de 2008; e a mais recente reforma educacional de 2012-2013, no governo Peña Nieto (a partir de 2012) parte integrante de acordos estabelecidos no *Pacto por México*, com nítidas repercussões laborais.

Ora, a criação de programas de formação continuada calcados na pedagogia das competências e no argumento implícito da incompetência docente não é exclusividade da realidade mexicana; ao contrário, é o que caracteriza, de modo geral, as demais políticas latino-americanas. Essa escolha teórico-metodológica não é neutra; ao contrário, traz implicações claras do ponto de vista da compreensão do papel da educação subjacente: uma educação voltada aos interesses do mundo produtivo, que promove um sujeito alinhado a essas necessidades – o “competente” (KUENZER, 2002). Nessa medida, opera um reducionismo, transformando a questão educacional, em seus múltiplos determinantes, em uma questão individual de competência ou incompetência docente (SOUZA, 2006).

Essa compreensão bastante reducionista das mazelas educacionais não é apenas conjuntural, senão histórica. Patto (2010), ao analisar as explicações do fracasso escolar, mostra a força do viés individualizante, que vem, ao longo da história, responsabilizando primeiro os alunos e seus familiares, depois os professores, pelas mazelas da educação formal. Mas a responsabilização ganha novo significado ao atualizar-se nas políticas de formação em serviço, na medida em que opera a disseminação da desqualificação do professor e sustenta os intentos de privatização da educação pública, ao menos no caso mexicano.

Nesse sentido, o maior diferencial entre os dois programas parece ser justamente o caráter mais explicitamente privatizante do SFCSP; cabe lembrar que esse processo de privatização não se dá unicamente na formação continuada – embora essa pareça ser uma de suas facetas mais visíveis, mas no sistema escolar mexicano como um todo (GUTIÉRREZ, 2012).

Ao percorrermos sobre as continuidades e transformações das políticas de formação em serviço mexicanas, vemos que, dependendo do olhar direcionado a elas – o das chamadas “autoridades educativas” e formuladores das políticas educacionais, o de formadores, o de professores – a ênfase recai em suas continuidades ou em suas transformações. Os

documentos oficiais pretendem apresentar o SFCSP como algo que rompe com a política anterior, mesmo que mantenha a estrutura constituída – ainda que com diferença na ênfase e no próprio sentido de formação continuada, por aprofundar a concepção economicista-instrumental da formação e o caráter privatizante da política.

Os assessores técnico-pedagógicos entrevistados divergem quanto à compreensão que têm das políticas; alguns reproduzem em larga medida o discurso oficial e outros apresentam uma visão bastante crítica de seus princípios, estrutura e funcionamento. Mas todos são unânimes quanto à falta de recursos materiais e de apoio que se deparam em seu trabalho como formadores, refletindo que a suposta prioridade dada à formação continuada muitas vezes não implica na garantia de plenas condições de seu funcionamento.

Operacionalização das políticas de formação em serviço: a formação em cascata

A operacionalização das políticas de formação em serviço é realizada por um “sistema em cascata”, que parte das instâncias que planejam e configuram as políticas e, progressivamente, atinge um número cada vez maior de formadores, até chegar ao professor em serviço. O sistema não é novo nem exclusivo dos programas recentes; ao contrário, é o modelo praticado desde os primórdios da formação continuada no país. Nele, os conteúdos, materiais e métodos dos cursos são padronizados e decididos de forma centralizada e devem percorrer um largo caminho até chegarem aos professores. No Pronap, eram a própria SEP e as secretarias estaduais quem formulavam os cursos, que seriam reproduzidos no sistema em cascata. Com o SFCSP a formulação passa a ser realizada, em sua maioria, por universidades públicas e privadas e pelos institutos tecnológicos privados, além de associações civis e empresas.

Os formadores entrevistados, relatam que, muitas vezes, o sistema passa por uma gradativa precarização até chegar ao professor e promove a sobrecarga de trabalho para quem está nos centros de professores. Como resultado, tem-se a mesma precarização da formação inicial – aquela que recebe a crítica de não oferecer aos professores as competências que agora devem buscar nos cursos de formação continuada.

Em princípio, o sistema de cascata garantiria, ao menos em certo grau, um caráter de reprodução mantenedora da homogeneidade desejada em relação à formação em serviço. Mas o olhar para a forma que o sistema

se materializa deixa entrever seu caráter heterogêneo: os centros de professores não são iguais, os formadores que participam da cascata fazem diferentes apropriações de seus conteúdos e modelos.

Formação continuada e cultura docente: o lugar da invenção

A manutenção do sistema de cascata parece um tanto anacrônica quando se atenta para o discurso “modernizador” das políticas de formação em serviço, que enfatiza a importância do uso das tecnologias de informação e comunicação e aponta as necessidades dos “mexicanos do século XXI”, de “estabelecer códigos de confiança com pessoas que não conhecerão fisicamente e com as quais logo começarão a trabalhar através de uma rede interativa mundial em que as pessoas só se comunicam através de uma tela ou do ciberespaço” (SEP, 2008, p. 3). Surge então a pergunta: por que, diferentemente de outros países da América Latina – como Brasil e Chile, por exemplo – a massificação da formação continuada não se faz com o uso da EaD e das TIC, como propõem as recomendações dos organismos internacionais?

A resposta a essa questão pode abranger um forte elemento cultural. Traz a necessidade de voltarmos nosso olhar para a história da educação mexicana, sobretudo no que se refere à cultura docente. No México, em cada povoado – mesmo constituído de poucas famílias – há uma escola primária. Não por acaso, as escolas rurais multisseriadas – muitas constituídas de uma única classe e um único professor – tem presença significativa no país (33,7% das escolas “gerais” e 66,2% das indígenas). Em um estado como Chiapas, elas constituem a maioria das escolas (49% das escolas gerais e 73% das indígenas)¹⁵. Parte considerável dos docentes é oriunda das camadas populares e deixa sua cidade de origem para lecionar em regiões muitas vezes extremamente longínquas. O discurso emocionado de uma ATP de Chiapas traz a força da dimensão cultural na explicação da aceitação ou negação de políticas formuladas de cima para baixo:

Há um mês, mais ou menos, conversávamos com uma colega do Uruguai. E ela perguntava: “o que lbes custa? Sairia muito mais barato colocar um retransmissor e dar aulas pela televisão. O professor não necessitaria ir até lá, era só lbes dar um computador”.

Mas somos distintos culturalmente. Não sei se você visitou essa cidade rural que

¹⁵ Dados de 2006/2007. Fonte: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)..

fizeram em Santiago de Pinar; uma cidade rural onde fizeram umas casinhas deste tamanhinho. Nós, que somos do campo, não sabemos viver nessas coisas. Bom, já nos acostumamos a viver assim, mas a gente que continua vivendo no campo e não sabe viver aqui. Que faz? Necessita ter suas galinhas, sua horta, seu porco, suas plantas. Ou seja, tem outra maneira de se relacionar com a natureza. E lbes fizeram umas casinhas de cinco por quatro! Com uma mini-cozinha, um quartinho... Para começar, as famílias do campo são famílias extensas: aí vivem o avô, a avó, a nora, o filho que está casado, os netos, os pais... “Essa coisa só serve para, no máximo, guardar o café para que ele não se molhe! Mas podemos fazer ao lado uma grande construção onde poderemos viver”. É dessa maneira! Você vai a qualquer parte do país – não é só um assunto indígena, é um assunto de toda população rural. Porque é seu modo de sustento, seu modo de viver, seu modo de entender! Sua relação com a terra, com o sol, com o ar. A televisão veio invadir e já vemos as telenovelas. Só que se vê à tarde, mas no resto do dia ela não está ligada. Agora, colocá-los na frente de um computador, isso seria muito mais trágico! E a maioria dos professores traz essa história. Sobretudo os professores que têm pelo menos 15 anos de trabalho – quando os computadores ainda não eram algo disseminado – não usam computador. Eles preferem pagar um cyber café, pagar alguém, pagar um colega para que lbes coloquem as informações na plataforma. Nossos próprios companheiros que assessoram o diplomado¹⁶ estão assim: “professora, como faço isso? Professora, onde está? Leia as instruções para a gente! É que não encontro onde está a senha de acesso!”. E eu: “vou a ditá-la”. Eles gastam em chamadas de celular [...] mas não há leitura, ver aí como resolvem. Então tudo é assim, pela via da oralidade. E isso também tem que ver com nossa história. Não somos leitores, somos muito conversadores! Se você me pedir que eu te escreva tudo isso [que abordei na entrevista], eu não te escrevo, mas eu te conto!

As relações que a ATP – ela própria uma professora primária de origem rural – estabelece entre a cultura docente e a cultura rural, entre as políticas de formação e as políticas de moradia popular, são extremamente significativas. Dizem respeito à cultura popular, e às formas de assimilação e de resistência à cultura dominante. Em *Conformismo e Resistência* (1986), Chauí, ao discorrer sobre a cultura popular, aponta que as práticas, representações e formas de consciência dos dominados não são mera reprodução das práticas, representações e formas de consciência dominante; suas formas de se constituírem no mundo se fazem num embate em que a cultura dominante é, ao mesmo tempo, aceita, transformada e recusada, interiorizada e negada, reproduzida e afastada, implícita ou explicitamente. A um só tempo os dominados repetem e questionam a própria domina-

¹⁶ Trata-se de professores-formadores que estão no penúltimo degrau do sistema de cascata.

ção, mesmo que de forma não totalmente consciente. Nesse sentido, suas representações e discurso caracterizam-se por uma ambiguidade que não implica falta de entendimento ou ignorância: as interpretações ambíguas, paradoxais, contraditórias, podem aparentar incoerência mas, na realidade, exprimem “um processo de conhecimento, a criação de uma cultura ou de um saber a partir de ambiguidades que não estão na consciência dessa população, mas na realidade em que vivem” (CHAUI, 1986, p. 158). Assim também podemos pensar com relação às políticas de formação em serviço. O contato com professores e com assessores técnico-pedagógicos nos possibilitou a compreensão de como eles aceitam, participam e reproduzem os programas, mas também como o rejeitam, o transformam e constroem novos caminhos de formação, não previstos nas políticas oficiais.

Formação continuada e desqualificação docente

Afirmamos anteriormente que a formação continuada constitui um dos pilares das reformas educacionais que tiveram lugar na América Latina a partir dos anos 1990. Nessa medida, as políticas de formação continuada aí engendradas trazem as marcas da lógica que impera nessas reformas. Uma dessas marcas que ganha destaque, ao menos no caso do México, é justamente seu caráter privatizante: ainda que os processos de privatização estejam presentes nos mais diversos âmbitos educacionais no país (GUTIÉRREZ, 2012), é nas políticas de educação continuada – sobretudo a partir da implementação do Sistema Nacional de Formação Continuada e Superação Profissional, em 2009 – que esse processo se faz mais explícito. Em um país em que grande parte dos cidadãos repete *de cor* o terceiro artigo constitucional, que trata da educação “pública, gratuita e laica”, e que a profissão docente é uma “profissão de Estado”, a transferência de parte da formação continuada para o âmbito privado (com financiamento público, vale ressaltar) constitui uma mudança de rumos históricos dignos de nota. Mais que isso, implica numa ruptura com um passado cuja representação simbólica se faz presente desde a constituição do sistema nacional de ensino mexicano: a ideia da escola como instituição fundamental para a consolidação da unidade nacional e do professor como sujeito responsável por esse processo. O professor primário é considerado a figura-chave da Revolução Mexicana e da sociedade que se constitui a partir de então; gradualmente se constroi uma forte cultura normalista que rompe os muros das escolas e ganha existência na sociedade mexicana como um todo (ROCKWELL, 2007; SANDOVAL, 2007).

Ora, essa representação social sobre o professor, dominante no século XX, vem progressivamente sendo desconstruída nas últimas décadas. Está em marcha no país, sobretudo pelos meios de comunicação de massa e de influentes associações empresariais como a Mexicanos Primero¹⁷, a propagação de uma série de ideias sobre os docentes que resultam em sua desqualificação. Contribui para isso os resultados negativos do país em provas internacionais de verificação de conhecimentos escolares. Atribui-se a esta educação escolar “de má qualidade” a origem de uma série de problemas históricos no país, sobretudo a corrupção, estabelecendo-se de maneira artificial e simplificada uma relação causal entre os dois termos. Impera a ideia de que o professor é mal preparado e descompromissado. Nas palavras de alguns de nossos entrevistados:

Eles colocam o professor como o único culpado desse sistema: se temos narcotraficantes no México, é porque o professor não soube ensinar valores às crianças, que se tornam traficantes; se temos corruptos, é porque o professor não soube ensinar (professora).

Eu estou fazendo uma pesquisa sobre professores principiantes e o que estou encontrando é uma pressão muito forte dos pais em relação ao trabalho dos professores. Precisamente em relação a isso: dizem que os professores não trabalham. E os pais reclamam. Está sendo criada uma espécie de confronto, socialmente perigoso e educacionalmente ainda mais perigoso, porque baseado nessa ideia que há apenas um responsável, que é o professor [...]. Não podemos nos conformar com a educação que temos. É evidente que temos que melhorá-la. Mas eu não sei se o caminho é esse que estamos atualmente seguindo porque, na realidade, o que estamos conseguindo é que as pessoas não acreditem na escola (pesquisadora).

Surge então a ideia de que a melhoria da educação passaria, necessariamente, pela avaliação docente que se converte em pilar da reforma educacional em curso. Não que essa ideia seja uma novidade, pois fora implementada em 1993, no bojo da reforma expressa no Acordo Nacional para a Modernização da Educação:

Em 1992, [com o *Acordo*], se inicia uma etapa em que prevalece a ideia de que para melhorar o sistema educacional é indispensável, além de sua reorganização (descentralização), contar com “professores adequadamente estimulados”. Nasce aí o binômio avaliação-estímulo econômico, que iria acompanhar (ou distrair) o trabalho

¹⁷ Reforma educativa, autoria de Mexicanos Primero. Contralínea, 14 de janeiro de 2014.

dos professores durante as duas décadas seguintes. O fato de que 20 anos depois, em 2012, é lançada uma iniciativa de voos semelhantes (aquela, um acordo nacional entre todos os governadores e o Sindicato Nacional de Trabalhadores da Educação; esta, uma modificação constitucional acordada pelos três principais partidos políticos), revelando que os problemas que já se detectavam (e se tentava sanar em 1992) não foram resolvidos; nesse sentido, urge perguntar se esta nova reforma educacional conseguirá resolvê-los. (ABOITES, 2013, p. 36).

Ainda que guarde semelhanças com a iniciativa de 1992, a atual reforma ganha novas feições, atuando como fator de desqualificação, com claras repercussões objetivas e subjetivas para os docentes. Pois, agora, ocorre a substituição do “binômio avaliação-estímulo” pelo “binômio avaliação-sanção”: “Se a partir de 1993 se avaliava para estimular, agora se avaliará pra sancionar. Vigiar e punir são os elementos que se adicionam, de maneira nefasta, com a palavra “permanência”¹⁸” como um dos âmbitos da avaliação” (idem, p. 36). Cresce a responsabilização e a culpabilização docente pelas mazelas educacionais.

É nesse contexto que se configura a política de formação continuada de professores. Uma política que tem como intenção a qualificação dos professores, mas que, em vários momentos, acaba cumprindo um papel inverso, ao contribuir com os processos de desqualificação docente. Com isso, não queremos dizer que os programas de formação continuada mexicanos atuem unicamente na direção da desqualificação docente nem que não contribuam para seu processo formativo; o que afirmamos é que essas políticas partem de concepções que desqualificam e responsabilizam unicamente o professor pelas dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional.

São três as modalidades de desqualificação docente que perpassam as políticas de formação em serviço: a primeira é a desqualificação de seu saber, como apontado anteriormente. Uma política calcada na pedagogia das competências - uma competência definida por outrem - reitera o que *falta* ao docente e afirma sua *incompetência*. Nas palavras de Chauí: “a condição para o prestígio e para a eficácia do discurso da competência como discurso do conhecimento depende da afirmação tácita e da aceitação tácita da incompetência dos ho-

¹⁸ A reforma educacional sancionada em 2012 e em fase de estruturação de suas “leis secundárias” estabelece, entre outras coisas, a possibilidade de demissão de professores com sucessivos resultados negativos nas avaliações anuais e práticas como as da “vigilância” em sala de aula, para verificar se o professor cumpre com suas atividades. Cf Aboites, Implicaciones de la reforma de 2012 al Artículo 3º Constitucional, 2013.

mens enquanto *sujeitos* sociais e políticos” (1993, p. 11, *itálicos da autora*). Ou seja, ao mesmo tempo em que se desqualifica o saber do professor, retira-se sua condição de sujeito do pensar e do fazer docente e de sujeito político.

A segunda modalidade de desqualificação docente é sua desqualificação enquanto trabalhador da educação. Materializa-se nos baixos salários e na progressiva precarização das condições de trabalho do professor mexicano – condição semelhante à encontrada em outros países latino-americanos. Mas aqui encontramos algumas particularidades. Os professores mexicanos, historicamente, mesmo recebendo baixos salários, gozavam de determinados direitos que faziam da carreira docente a promessa de uma melhoria de vida para uma parcela considerável da população – sobretudo em um país com altíssimos índices de trabalho informal¹⁹. Formados nas escolas normais como “profissionais do Estado”, esse mesmo Estado lhes garantia um posto de trabalho em alguma escola pública – ainda que muitas vezes distante centenas ou milhares de quilômetros de sua cidade de origem – e sua condição de funcionário público lhes garantiria a estabilidade. No entanto, a partir do início da década de 1990, essa condição vem sendo contestada pela lógica gerencial e corporativa que orienta as reformas educacionais que tiveram lugar no país; como resultado, os docentes vêm experimentando uma progressiva precarização de suas condições de trabalho.

A última dessas reformas, aprovada em 2012, institui transformações consideráveis nas condições de trabalho dos docentes. Como afirma Aboites (2013, p. 31), mais que uma reforma educacional, trata-se de uma reforma laboral-administrativa, na medida em que “a modificação no Artigo 3º Constitucional afeta praticamente *toda* a vida laboral do trabalhador da educação, pois determina que sejam modificados as formas de ingresso, promoção, reconhecimento e os critérios de permanência no cargo” dos docentes, convertendo-os em uma categoria de exceção dentro do funcionalismo público mexicano, já que a reforma introduz a possibilidade de demissão dos docentes com baixos resultados em avaliações nacionais. Isso faz com que os professores “passem a viver e trabalhar em condições mais difíceis e em um maior grau de subordinação e vulnerabilidade que o anteriormente existente” (ABOITES, 2013, p. 28).

¹⁹ Dados do Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITE-AL) apontam que nos anos de 2010-2011, ainda que o México possuisse uma das mais baixas taxas de desocupação entre os países da região (6%), 40% estava no setor informal e 59,7% era de trabalhadores precarizados. A título de comparação, na mesma época o Brasil contava com 18,3% de trabalhadores no setor informal e 22,3% de precarizados.

Vale lembrar que é justamente quando mais se fala em “profissionalização” docente – termo presente nas demandas sindicais e nos documentos oficiais da SEP nas últimas décadas – que a realidade se configura, cada vez mais, como precarização. As próprias políticas de formação de professores em serviço são elementos em direção à profissionalização. No entanto, como apontado, além de reafirmarem implicitamente a suposta incompetência docente, elas muitas vezes acabam por ser mais um fator de sobrecarga para o docente que passa frequentar uma grande quantidade de cursos obrigatórios e optativos, mas necessários para a progressão na carreira:

Porque surgiu outro fenômeno: a “cursite”. Todo mundo começou a dar cursos. Não eram somente os cursos do Pronap, eram também os cursos que as secretarias estaduais começaram a criar. Então todos resolveram dar cursos aos professores! E esses, sim, eram obrigatórios [...]. Primeiro havia as oficinas gerais de atualização, no início do ano, e obrigatórias. Todos os professores, na primeira semana, deveriam participar dos cursos. Depois, havia os cursos voluntários, mas que eram obrigatórios para aqueles que queriam ascender na carreira docente. E, somando-se a eles, havia ainda os obrigatórios promovidos pelas autoridades educacionais de cada estado. Ou os obrigatórios promovidos pelas autoridades federais, em programas federais para leitura, matemática, não-sei-quê... Os professores já estavam saturados! (pesquisadora).

A terceira modalidade de desqualificação é a desqualificação moral, que parece sintetizar as duas primeiras. Progressivamente a imagem do “professor missionário”, responsável pela consolidação da identidade nacional, criada na Revolução Mexicana, vai dando lugar a imagem de um professor mal formado, sem as competências necessárias, que necessita ser vigiado e punido; é ele o principal responsável pelas mazelas educacionais do país.

No entanto, desconstruir uma representação de quase um século, com fortes elementos culturais, não é tarefa fácil. Para a efetiva desqualificação moral do docente outros elementos, “não oficiais”, devem ser adicionados àqueles presentes de maneira mais ou menos explícita nas políticas educacionais e nos documentos nacionais e internacionais que tratam do tema, como a questão da falta de competência ou a necessidade de avaliação. No caso do México, esses elementos “não-oficiais” são a construção de uma representação social do professor “corrupto” ou do professor “baderneiro”.

Anteriormente, nos referimos à relação de sustentação mútua entre o Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Educação (SNTE) e o

Governo Federal. Com um funcionamento centralizado, autoritário e patrimonialista, e com grande exposição midiática, o SNTE transforma-se, no imaginário mexicano, em um dos maiores exemplos de corrupção do país²⁰. São frequentes os comentários de pessoas comuns nas ruas, nas praças, no trabalho, apontando práticas clientelistas do sindicato. Essa representação atinge o ápice com a prisão da líder sindical Elba Esther Gordillo, em fevereiro de 2013. Como ocorrera anteriormente²¹, o mesmo Estado que impõe uma liderança sindical, a retira quando não lhe é mais vantajosa, sem que isso implique na modificação da estrutura do sindicato. A prisão da líder sindical e a lista de seus bens “descobertos” na operação – de mansões nos Estados Unidos aos valores gastos por ela em suas cirurgias plásticas – foram amplamente expostos nos meios de comunicação nacionais²². O rótulo da corrupção não ficou restrito unicamente à liderança sindical, mas espalhou-se para toda a categoria de trabalhadores da educação, num processo de violenta desqualificação moral.

Como o sindicato de professores no país é único, a dissidência sindical faz parte do próprio SNTE, organizada desde 1979 na Coordenadoria Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE). O ano de 2013 foi especialmente marcado pelas atividades da CNTE, na medida em que o as lideranças sindicais oficiais estavam enfraquecidas pela prisão de Gordillo e pela necessidade dos trabalhadores se contraporem a uma reforma educacional calcada na perda de direitos trabalhistas. Muito ativos em alguns estados da federação, os trabalhadores da dissidência sindical são conhecidos por suas estratégias de mobilização, que incluem greves, passeatas, bloqueio de vias públicas. Nas falas das autoridades, nos meios de comunicação de massa e nas comunicações de organizações empresariais como Mexicanos Primero, a luta dos professores é convertida em práticas de “vândalos e baderneiros”, numa forte ação em direção à criminalização dos movimentos sociais que, no caso específico dos docentes, constitui outro elemento de desqualificação moral.

²⁰ O outro exemplo é o sindicato dos petroleiros. Não nos parece acaso que o retrato acabado da corrupção mexicana seja atribuído a sindicatos e trabalhadores de duas áreas com papel central na economia e na construção ideológica do país. Educação e petróleo foram historicamente considerados patrimônios públicos nacionais; são eles os objetos da reforma educacional e da reforma energética, ambas de cunho privatizante.

²¹ Cf. Ornelas (2010).

²² Algumas coberturas midiáticas suplantam o caráter sensacionalista e trazem importantes elementos de análise da conjuntura. Tivemos a oportunidade de acompanhar algumas delas, que destacamos aqui: a série “De la gloria a la cárcel”, do diário La jornada (em especial o artigo “Educación: la restauración autoritaria, de 3 de março de 2013); as reportagens da revista semanal Proceso e a cobertura radiofônica de “Noticias MVS – primera emisión con Carmen Aristegui”.

Pouco a pouco, cria-se e reforça-se a justificativa para a privatização da educação. Nas palavras de uma de nossas entrevistadas, assistente técnica pedagógica:

O que acontece quando denigrem o professor? “O professor que violou”, “o professor que encontraram bêbado”, “o professor que sai em passeata”... Não dizem “os professores saíram a exigir melhores condições por isso, isso e isso”; dizem: “os professores saíram, bloquearam [as ruas], e deixaram um milhão de crianças sem aulas, deixaram muito lixo; o governo que tome as rédeas do assunto, que os despeça e contrate outros”. E está é uma formação da sociedade para rechaçar a educação pública. No final das contas, caímos nisso. Dizem: “a escola pública não serve; é melhor a escola privada. Que contratem professores sem estabilidade, que tenham as mesmas condições que os da escola privada. E se eles não servirem, os demitam”.

É nesse contexto privatizante que programas de formação continuada de professores ganham relevância, constituindo-se como um dos pilares da política educacional do país. Como tal, expressam contradições de uma realidade que afirma a centralidade da formação de professores para a melhoria da qualidade da escola ao mesmo tempo em que produzem uma série de ações que resultam na desqualificação do professor. Abre-se um novo flanco de investigação: as repercussões subjetivas desse processo para os professores mexicanos, seus modos de vivenciá-lo, os sofrimentos produzidos e as formas de resistência.

Considerações finais

Em nosso trabalho, identificamos e caracterizamos políticas de formação continuada e suas formas de apropriação. Nossa investigação nos permite afirmar que, em que pese o papel de destaque que ganha a formação continuada nas últimas décadas, o modelo implantado – baseado na “pedagogia das competências” e na promoção de cursos em sua maioria alheios à vida diária escolar – aprofunda a responsabilização individual do professor pelas mazelas educacionais, reforça processos de desqualificação do saber e do trabalho, bem como de desqualificação moral do professor e amplia a participação dos setores privados na formação docente. Ou seja: na política de formação continuada e na reforma que a sustenta estão presentes elementos comuns às políticas educacionais de outros países latinoamericanos: a implantação de políticas de cima para baixo; a ênfase na avaliação padronizada de estudantes e professores; a responsabilização

individual de estudantes e professores pelos resultados negativos obtidos nessas avaliações; os processos de privatização da educação pública, em seus diversos níveis e esferas.

No entanto, essas políticas não são uniformemente reproduzidas localmente e guardam distintas formas de apropriação. Formulada longe de professores e formadores, eles a aceitam e a repelem. Inventam muitas formas de resistência – a mais explícita pode ser vista nos baixos índices de adesão e de certificação dos cursos de formação. Mas isso não implica que os professores sejam “desinteressados” ou que lhes falte “compromisso político”, como propaga o discurso oficial e os meios de comunicação de massa. A partir das narrativas dos professores entrevistados, percebemos que a formação continuada não está restrita a programas ou sistemas nacionais, mas que os professores constroem trajetórias próprias de formação em serviço: além dos cursos obrigatórios ou opcionais disponibilizados pelos programas, eles procuraram suprir a necessidade de atualização e a busca de respostas para os desafios que enfrentam em seu cotidiano de trabalho em outras frentes de formação.

O sistema escolar mexicano não prevê um espaço oficial para o encontro entre professores, não prevê reuniões sistemáticas. O lugar por excelência do professor é a sala de aula. Os únicos momentos oficiais de encontro são, justamente, os cursos obrigatórios – em especial aquele que é realizado no início do ano letivo e do qual participam todos os professores. Não por acaso, os relatos dos professores apontam como maior benefício dos cursos a possibilidade de estabelecerem trocas com seus colegas em que compartilham o trabalho, a vida escolar, a experiência docente. Ainda que isso implique numa mudança na função do curso:

Os professores abrem espaços – por mais fechados que sejam os cursos. Abrem espaços para abordar sua experiência e abrem espaços de troca dessa experiência. Mas veja que essas possibilidades de abrir espaços para a troca se dão por uma via não formalizada. Ocorrem mais por conta dos próprios professores, e não porque estejam previstas (pesquisador).

Os professores utilizam-se de uma astúcia prática (CERTEAU, 2009) e inventam os cursos que, em princípio, não existem. Ao fazê-lo, transmitem seu recado para aqueles que se debruçam sobre o tema da formação em serviço: a contraposição a uma política que prescinde da experiência docente.

REFERÊNCIAS

- ABOITES, H. Implicaciones de la reforma de 2012 al Artículo 3º Constitucional. *El Cotidiano*, México, n. 179, pp. 27-42, mayo-junio, 2013.
- ARNAUT, A. *La federalización educativa en México, 1889-1994*. México: SEP, 1998.
- BUENO, B.O., KALMUS, J., FURLAN, E. & DURAN, M.R. Formação continuada de professores na América Latina: as políticas do Chile, México e Argentina. *IX Seminario Internacional de la Red Estrado. Políticas educativas para América Latina: Praxis docente y transformación social*. CD-ROM, Santiago de Chile, julho de 2012.
- CERTEAU, M.A. *A invenção do cotidiano 1: artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- CHAUÍ, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 1993.
- ENCINAS MUÑOZ, A. *Los colectivos de profesores como comunidades de práctica: espacios de formación docente*. Tese (Doutorado), Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, DF, 2011.
- GUTIÉRREZ SERRANO, N.G. La producción de conocimiento en la Investigación Educativa en México. In: PALAMIDESSI, M. SAUSNÁNABAR, C.; GOROSTIAGA, J.M. *Investigación educativa y política en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc, 2012.
- KRAWCZYC N.R. e VIERA, V.L. Homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 673-704, set./dez. 2006.
- KUENZER, A.Z. Exclusão includente e inclusão excludentes: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. e SANFELICE, J.L. *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p.77-95.
- MARTÍNEZ, Rigoberto. *Alianza por la calidad de la educación: contubernio privatizador*. Conferência proferida em Hidalgo del Parral, Chihuahua, em 28 de setembro de 2008.
- MERCADO, R. *Informe técnico sobre el material: "Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio" editado por la Secretaría de Educación Pública*. México: DIE-CINVESTAV, jun. 2008.
- ORNELAS, C. *Política, poder y pupitres: crítica al nuevo federalismo educativo*. México, Siglo XXI, 2010.
- PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- ROCKWELL, E. Hacer escuela, hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala. México: Col. de Michoacán: CIESAS: CINVESTAV, 2007.
- ROSALES, M.A. *La formación profesional del docente de primaria*. México: Plaza y Valdés: UPN, 2009.
- SANDOVAL, E. Educational policies and realities: teachers' inicial educacion in Mexico. In: PINK, W. & NOBLIT, G. (Eds.) *International Handbook of Urban Education*. Dordrecht: Springer, 2007. v. 1. p. 705-726.
- SANTILLÁN, M.V. La profesionalización de los equipos técnicos de formación continua: iniciativas para su fortalecimiento. In: SECRETARÍA de Educación Pública. *Historias de aprendizaje sobre asesoría y formación continua en México*. SEP, Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2006.
- SECRETARÍA de Educación Pública. *Alianza por la Calidad de la Educación entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. México: SEP, 15 mayo 2008.
- SECRETARÍA de Educación Pública. *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación*

Profesional de Maestros en Servicio. México: Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2008.

SECRETARÍA de Educación Pública. *Marco para el diseño y desarrollo de programas de formación continua y superación profesional para maestros de educación básica en servicio – 2011-2012*.

México: SEP, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2010.

SECRETARÍA de Educación Pública. *Catálogo nacional de formación continua y superación profesional para maestros de educación básica en servicio 2011-2012*. México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2011.

SISTEMA de información de tendencias educativas en América Latina. Disponible em: <www.siteal.iipe-oei.org>.

SOUZA, D.T.R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da competência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006.

TORREZ, Concepción. La Alianza por la Calidad de la Educación: una fuente de discordias. *Cero en conducta*, v. 23, n. 55, ago. 2008.