


Razões da resistência docente às reformas: As ideias sobre educação

 <https://doi.org/10.56238/sevened2024.009-029>

Maria Socorro G. Torquato

Professora Dra. do Centro Paula Souza

LATTES: <https://lattes.cnpq.br/5594898018777866>

Elie Ghanem

Professor Dr. da Faculdade de Educação da USP

LATTES: <https://lattes.cnpq.br/6978099825738759>

RESUMO

Este artigo traz indícios que sustentam a hipótese de que, quando há dissonância entre a lógica das reformas educacionais e as ideias docentes sobre educação escolar, conseqüentemente, há alguma forma de resistência às primeiras. Tais ideias seriam oriundas da socialização docente, sobretudo do período da sua educação básica. Essa hipótese contraria a afirmação de parte da literatura sobre o tema da resistência, a qual atribui à má formação docente a resistência às reformas. Os argumentos aqui propostos foram elaborados a fim de situar uma pesquisa que foi realizada sobre ideias de docentes paulistas acerca da educação escolar.

Palavras-chave: Reforma educacional, Ideias docentes, Resistência docente.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto consiste em uma ilustração da hipótese de que há resistência docente às reformas educacionais, dentre outros motivos, devido à discrepância entre as ideias educacionais contidas nas reformas e as ideias docentes sobre educação. Desta forma, tal resistência não decorre da má formação docente como a literatura sugere. A hipótese foi esboçada a fim de situar pesquisa sobre ideias educacionais de docentes em escolas públicas paulistas.

Embora a literatura aponte para vários fatores no que se refere à resistência docente, optamos por analisar especificamente as ideias docentes sobre educação, pois, do ponto de vista teórico da abordagem estruturalista das organizações (ETZIONI, 1974), a escola se constitui como uma organização normativa de meta cultural, isto é, de preservação da herança cultural e de sua transmissão para gerações mais jovens. Segundo essa abordagem, a principal fonte de controle de participantes dos níveis inferiores da organização - por exemplo, os(as) docentes - é o poder normativo e, secundariamente, o remunerativo, pois os salários são amplamente reconhecidos como aviltantes e a manipulação de pagamentos e os bônus não induzem à internalização de valores; produzem, no limite, apenas um engajamento superficial. Nessas organizações, o consentimento (participação) apoia-se principalmente na internalização das diretrizes normativas aceitas como legítimas, sendo designada como participação moral; para que isso ocorra, é preciso que os(as) participantes estejam de acordo com as ideias com as quais a organização atua.

O conceito de reforma educacional aqui empregado tem por base Ghanem (2006) e Torres (2000), os quais consideram a reforma como uma lógica que compreende planejamento no âmbito externo da execução, ampla abrangência, respaldo financeiro, homogeneidade e caráter impositivo.

Utilizamos um conceito amplo de reformas. Estas abarcam programas que constituem modalidades de atuação, podendo ter prazos definido ou não; tais programas são decorrentes de algumas linhas políticas, como por exemplo, as voltadas à modernização administrativa, à qualificação de pessoal, à remuneração ou a certos insumos, como no caso dos livros didáticos.

Por ideias de docentes sobre educação, entendemos serem aquelas que norteiam sua prática profissional e que indicam como concebem a educação, como veem tanto os processos de ensino e de aprendizagem quanto a relação entre docente e discentes. Também a relação entre estes(as) e o conhecimento e o objetivo da educação escolar.

A preocupação com a resistência às reformas, com a formação docente e com a profissionalização tem décadas e continua de forma bastante acentuada. Esses temas se colocam no cerne do debate sobre a qualidade da educação. Pesquisadores(as), educadores(as), reformadores(as), organismos internacionais e sociedade civil organizada atribuem o que denominam como má educação à má formação docente. Dessa forma, esforçam-se por desvelar como se dá uma boa formação docente e quais os saberes necessários para que se constitua uma boa docência; no entanto, dão pouca atenção

às ideias docentes sobre educação, as quais são fruto da socialização a que as pessoas que compõem a categoria do magistério foram submetidas.

2 ABORDAGENS DA RESISTÊNCIA DOCENTE

Na literatura que sobre as reformas educacionais, muitos autores afirmam serem os(as) docentes os empecilhos às reformas, atribuindo o fato ao caráter insatisfatório de sua formação. Torres (1996; 2000), por exemplo, indica a existência de um histórico conflito entre essa categoria profissional e reformadores educacionais em nível mundial, em particular na América Latina. A autora descreve os aspectos do trabalho docente classificados pela crítica como aqueles que explicitariam sua má formação, tais como: desatualização dos conteúdos e dos métodos educacionais; trabalho teórico desvinculado da prática; ensino enciclopédico; defasado em relação às novas tecnologias etc. Essas críticas teriam levado os grupos reformadores a introduzir melhoras na formação em serviço, não na formação inicial, não solucionando a questão.

Gusmão (2010) abordou membros de entidades ligadas à educação no Brasil (Instituto Ayrton Senna, União dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime, Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE e Campanha Nacional pelo Direito à Educação) e constatou que, para quem está à frente dessas entidades, o magistério também é concebido como peça chave ou entrave nas transformações educacionais. Quanto à apropriação e resistência dos(as) docentes às políticas educacionais, Santos (2011) os(as) mostra como obstáculos à implantação de reformas. Argumenta que estas não são implantadas pelos(as) docentes da forma como desejam os núcleos reformistas visto que o magistério não se sente partícipe da reforma e, portanto, age segundo as necessidades do seu fazer imediato, da realidade da sala de aula, consoante as condições estruturais que encontra, uma vez que desconhece a base das propostas e delas desacredita. Embora ditas propostas provoquem desacomodação na escola, são assimiladas de modo diferente daquele pensado e proposto pelos órgãos oficiais.

Sobre as reformas educativas na década de 1990, especificamente na América Latina, Oliveira (2016) afirma que os(as) docentes são considerados(as) pelos(as) reformadores(as) os(as) principais responsáveis pelo desempenho dos(as) discentes, da escola e do sistema, e que também são obrigados(as), devido às reformas, a responder a demandas que estão além de sua formação. Gajardo (1999), por sua vez, ao se referir às características gerais dessas reformas, também faz referência aos docentes na condição de obstáculos, apontando a falta de competências humanas como um dos fatores responsáveis pelos resultados tímidos das reformas, além da incapacidade das instituições e da ausência de redes eficientes de informações e comunicação que facilitem a interação entre atores e que envolvam o conjunto da sociedade no processo de reformas.

Rego e Mello (2004), analisando vários trabalhos na América Latina e Caribe, afirmam que estes atribuem o sucesso ou o fracasso das reformas ao nível de convencimento e de transformação dos(as) docentes. Em consequência desse fato, enfatizam a formação docente e elencam o que consideram lições relevantes referentes aos fatores responsáveis pela boa qualidade da educação, a saber: o nível de ensino no qual se situa a formação; a articulação entre teoria e prática; a valorização da prática; a vinculação institucional orgânica entre a formação e a realidade das escolas primárias e secundárias; a articulação entre formação inicial e em serviço; a defasagem do conceito de qualidade na escola primária e secundária em relação às demandas contemporâneas; e, conseqüentemente, o perfil desejado de docente. Em seguida, são acrescentados alguns aspectos ligados a esses pontos, um dos quais é o fato de a formação do(a) docente ser desvincilhada do que se demandará dele(a) no ensino básico. As mesmas autoras apregoam, ainda, a necessidade de os cursos de formação em serviço partirem tanto daquilo que o(a) docente aprendeu - e como aprendeu - como dos conteúdos que precisarão ser ressignificados a fim de ganharem sentido na vida acadêmica e profissional.

Reforçando a ideia de má formação docente e a necessidade de aprimorar tal formação, Vaillant (2004) - em publicação realizada pelo *Programa de Promoción de La Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal)*¹ - analisa a construção da profissão docente na América Latina; assevera que um dos principais desafios enfrentados pelas políticas no setor educacional, na atualidade, é a melhora do desempenho docente. O(a) docente latino-americano(a) é apontado(a) - em relação aos(as) docentes dos países desenvolvidos - como quem tem menos preparo, menos anos de escolaridade, oriundo(a) de família com baixo capital cultural e econômico, recrutado(a) cada vez mais em setores de menor nível educativo e cultural. Em outras palavras, a formação do(a) docente da América Latina é um dos grandes empecilhos para o desenvolvimento da educação, uma vez que ele(a) advém de uma educação básica fundamentada em exposição oral e com educadores(as) mal preparados(as) (VAILLANT, 2004).

Navarro, Carnoy e Castro (2000) igualmente consideram a formação inicial docente ruim, que precisa ser melhorada por ser um dos pontos cruciais para o êxito das reformas. Apontam também que a formação em serviço não tem conseguido abarcar o montante de docentes, além de não ter surtido resultados ainda.

Ampliando-se a visão sobre resistência docente no continente americano, é imprescindível destacar Ravitch² (2011), que analisou algumas reformas educacionais no interior dos EUA, sobretudo a reforma federal expressa no *slogan No Child Left Behind* – NCLB (Nenhuma Criança Fica para Trás),

¹O Preal é um programa que pretende contribuir para a melhoria e para igualdade da educação mediante a promoção de debates e de reformas educacionais. Criado em 1996, sediado no Chile, é codirigido pelo Diálogo Interamericano, financiado pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Econômico (Usaid) e pelo BID. Cf. WERLANG, A. C.; VIRIATO, E. O. O Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) e a política e formação docente no Brasil na década de 1990. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v.4, n° 6, p.10-23, jan./jul., 2012). Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 11 fev. 2013.

² Pesquisadora da Universidade de New York; em 1991, assumiu o cargo de secretária adjunta da Secretaria Nacional de Educação do governo George H. W. Bush e também foi conselheira dos governos Bill Clinton e George W. Bush.

ocorrida na última década do século XX e no início deste século. Ravitch (2011) chega à conclusão de que duas décadas de reformas não melhoraram a educação e o que se viu foram docentes e gestão criando estratégias para que estudantes atingissem um bom desempenho nos testes e, por conseguinte, os currículos das escolas utilizando tal performance como referência. Ela avalia que um dos erros da NCLB foi julgar incapaz quem trabalhava nas escolas: “a boa educação não pode ser obtida por uma estratégia de testar as crianças, envergonhar os educadores e fechar escolas” (RAVITCH, 2011, p. 132). Nessas análises, o(a) docente é considerado(a) peça importante para a reforma, um obstáculo à sua efetivação, embora fizesse o jogo dos reformadores, contribuindo para a apresentação de resultados estatísticos positivos. Há um enfrentamento velado à reforma, pois do contrário, as contestações seriam punidas.

Para a reforma do sistema educativo português³, Vilar (1993) abordou a importância da inovação e da investigação em educação, também imputou o êxito ao comprometimento do(a) docente com a reforma e indicou a formação e aperfeiçoamento dos(as) docentes como uma das estratégias de implantação da reforma. Webb et al. (2004), por sua vez, em estudo comparado entre o profissionalismo docente do professor(a) primário(a) no Reino Unido e na Finlândia, verificaram, em ambos os países, a resistência docente em abandonar as antigas práticas e aceitar a reforma conduzida pelo Estado.

No relatório para a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, “Educação: um tesouro a descobrir”, que serviu de base para que a Unesco orientasse várias reformas educacionais, estão explícitas as novas atribuições docentes, que fogem totalmente daquelas costumeiras. A Comissão deixa evidente também que os(as) docentes não estão preparados(as) para as novas atribuições, orienta para a necessidade de melhorar o recrutamento e de “[...] repensar a formação de professores de maneira a cultivar nos futuros professores, precisamente, as qualidades humanas e intelectuais aptas a favorecer uma nova perspectiva de ensino que vá no sentido proposto pelo presente relatório” (p. 157).

Em geral, o panorama é de concordância em torno da questão da resistência docente atrelada a uma má formação, portanto, algumas pesquisas apontam para necessidade de reformular os cursos de licenciatura e inserir formação em serviço.

2.1 FORMAÇÃO E IDEIAS DOCENTES

Entre as pesquisas sobre inovação educacional, Huberman (1976) e Neirotti e Poggi (2005) alertam para a complexidade da resistência às reformas no âmbito escolar pontuando a importância

³O autor se refere à primeira fase da Reforma Educativa Portuguesa (1986-1995). Para saber mais sobre a Reforma Educativa Portuguesa ver LIMA, C. L. Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. (Orgs.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: 2000, Autêntica. p. 41-76.

dos valores e das práticas docentes. A partir dessa observação, passamos a inferir que os valores e práticas estão ligados às ideias que os(as) docentes têm sobre educação.

Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), dentre as diversas acepções existentes, o termo “ideia” corresponde a conhecimento, informação, noção do que seja; maneira de ver, opinião pensada ou formulada; intenção de realizar (algo), plano, propósito, desígnio; mente, pensamento; conjunto de opiniões de um indivíduo ou de um grupo de pessoas sobre um assunto qualquer. Portanto, abrange o pensamento, as crenças, os conhecimentos, representações e saberes. Há uma discussão epistemológica sobre ideias do magistério no interior da qual estão os conceitos de saberes, conhecimentos, pensamentos, representações e crenças docentes, sendo que esses conceitos aparecem, às vezes, emaranhados, outras vezes como sinônimos e, por vezes, separados. Tardif (2002), por sua vez, criou um modelo de análise do trabalho docente que engloba crenças e conhecimentos docentes dentro do conceito de saber docente. Em 1991, Tardif propôs um modelo de análise da diversidade do saber docente, que se diferencia das tipologias propostas por Gauthier, Schulman e García, autores que se destacaram neste campo. Tardif (2002) conceitua o saber docente como conhecimentos, competências, habilidades e atitudes dos(as) docentes, envolvendo crenças. Concebe-o como um saber plural, temporal, racional e heterogêneo. Saber constituído por vários outros (profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais), oriundos de diferentes fontes (da instituição de formação básica, da família, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana) ao longo da trajetória de vida docente. Os saberes profissionais são aqueles transmitidos pelas instituições que formam professores, são os saberes pedagógicos (concepções ou doutrinas, como, por exemplo, doutrinas pedagógicas centradas na ideologia da Escola Nova) e das ciências da educação (psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento), os quais estão articulados. Os saberes curriculares são os conhecimentos acerca dos programas escolares (conteúdos, métodos, objetivos), saberes sociais selecionados pela escola como modelo de cultura e de formação eruditas, que devem ser trabalhados pelo(a) professor(a). Os saberes disciplinares são aqueles de uma área específica do conhecimento (matemática, química, física e outras), adquiridos nos cursos de formação universitária. Os saberes experienciais são aqueles desenvolvidos no cotidiano da prática escolar, “é a cultura docente em ação”. A construção deste saber se dá no ambiente escolar, no qual o(a) docente interage com os demais atores da escola (como por exemplo, os pares mais velhos, que transmitem um saber experiencial coletivo), submete seu trabalho às diversas obrigações e normas da escola (por exemplo, os programas escolares) e à organização hierárquica de funções que a compõem, ou seja, os saberes experienciais são construídos sob “determinadas condições da profissão”. Sob essas condições, o professor vai testando, filtrando, adaptando, retraduzindo os saberes apreendidos na formação inicial; o cotidiano vai exigindo improvisação e habilidade pessoal e, com isto, o(a) docente vai desenvolvendo um estilo de ensino,

um saber fazer, um saber ser, e o processo de construção deste saber experiencial se torna também um processo de formação.

[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente [...]. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência [...]. (TARFIF, 2002, p. 54).

Pelo fato de o saber docente ser temporal, o(a) futuro(a) docente, em sua formação inicial e no começo da carreira, age segundo as crenças, valores e normas de ensino interiorizadas na formação pré-profissional. Ao longo da carreira, que é formativa, essas crenças podem ser reforçadas ou não, segundo Tardif (2002).

Torres (1996) ratifica este peso da socialização escolar na formação da docência ao mencionar a importância de observar o sistema escolar (autoritário, enciclopédico, passivo, repressivo) no qual o(a) docente foi formado(a), pois, segundo ela, o contato diário com tal modelo de escola leva à internalização de valores, métodos e práticas que constituirão a futura prática docente.

La experiencia escolar parece tener más fuerza que lo aprendido en la formación docente. Desandar lo andado y desaprender lo aprendido resulta difícil y a menudo infructuoso, cuando se ha convivido durante muchos años con un modelo educativo autoritario, rígido, disciplinario, pasivo, como único referente e incluso como exponente escolar y socialmente reconocido de la "buena educación". (TORRES, 1996, p.43).

2.2 O MAGISTÉRIO DISCORDA

Na medida em que se avança no exame dos trabalhos disponíveis, fica evidente a relação entre as ideias docentes e a resistência às reformas educacionais, como se trabalhassem com lógicas distintas. Carraro (2002), por exemplo, entrevistou quarenta docentes de duas escolas da rede de ensino estadual do interior de São Paulo, teve o intuito de investigar as crenças e representações dos(as) docentes do ensino fundamental a respeito do construtivismo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das inovações pedagógicas. Essa autora denomina inovações pedagógicas decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 a progressão continuada, os ciclos escolares e a informática como recurso didático. Ela parte do princípio (embasada na literatura sobre o tema) de que os PCN têm por base os fundamentos teóricos construtivistas e, desta forma, propõem novas técnicas didáticas e metodológicas. Assim como a LDB de 1996, os PCN teriam trazido inovações educacionais engendrando a implantação dos ciclos escolares, a progressão continuada e um processo de avaliação e de prática metodológica relacionado às orientações construtivistas.

No entanto, aquela autora verifica que, embora os(as) docentes se sentissem pressionados(as) para trabalhar dentro do ideário construtivista, seguindo os PCN, eles(as) revelaram ter noção imprecisa ou equivocada sobre esses mesmos PCN, assim como em relação à progressão continuada e aos ciclos escolares, apresentando insegurança também para utilizar a informática como recurso

didático. A pesquisa revelou ainda que, embora reconhecessem a necessidade de reformas, não compactuavam com estas por não conhecerem ou não concordarem com seus princípios, ou por terem sido impostas.

Carraro (2002) destaca, entre outras, a necessidade de maior investimento e empenho na formação inicial e continuada dos(as) docentes. Evidencia, desta forma, que há um problema com a formação docente, dificultando a implantação das reformas. Importante frisar que, dentre os fatores de não aderência às reformas citados, está a discordância docente quanto aos princípios das reformas.

Tratando do impacto que o Proalfa (Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais)⁴ pode causar na prática docente, Carvalho e Macedo (2011) apontam a resistência pontual ao programa como derivada da imposição, que gera ausência de mais informações e sensação de não pertencimento. Dizem haver reconhecimento do valor do material encaminhado pela Secretaria Estadual de Educação, ainda que produzido por acadêmicos, mas que o(a) docente não o utiliza na prática cotidiana e não se apropria do material oferecido, criando estratégias para burlar as orientações com as quais não concorda e age do jeito que acredita ser o correto.

Quanto à implantação dos ciclos de aprendizagem, Mainardes (2007; 2009) considera o Brasil em seu conjunto e Araújo (2006), somente o Mato Grosso do Sul, mas os três trabalhos apontam a resistência do magistério como um dos obstáculos à escola ciclada. Atribuem a resistência ao fato de as experiências educacionais dos(as) docentes estarem vinculadas ao modelo de escola tradicional (avaliação classificatória, reprovação, seriação, seleção e outros) e à ausência de infraestrutura da escola para implantação dos ciclos de aprendizagem. Mainardes (2007; 2009) acrescenta também como fatores de resistência o caráter impositivo, a natureza complexa dos ciclos, as estratégias utilizadas para implantação e a cultura escolar brasileira.

Ainda quanto aos ciclos de aprendizagem Cunha (2007) revela que a maioria dos(as) autores(as) que consultou aponta para resistência docente às políticas de implantação dos ciclos nas redes escolares. As causas dessa resistência, segundo tais autores(as), variam: alguns(mas) atribuem ao desconhecimento das características e abrangência da proposta; outros(as), à ausência de infraestrutura e formação de pessoal; outros(as), ao fato de ter sido fruto de uma política autoritária, sem participação docente; outros(as), em virtude de os(as) docentes não conseguirem se desvencilhar da cultura da seriação, da concepção de educação já internalizada. Em alguns casos, os(as) autores(as) apontam mais de uma causa. Na investigação em uma escola da rede municipal de São Paulo, Cunha (2007) constatou também a resistência docente aos ciclos e à progressão continuada por motivos parecidos com aqueles elencados acima: instalação autoritária dos ciclos e ausência de consulta aos(as) docentes, dificultando que estes(as) se apropriassem da proposta; entendimento superficial sobre o

⁴O Proalfa é uma avaliação censitária do estado de Minas Gerais para estudantes do 3º ano (com idade de 8 anos) e amostral para os(as) do 2º e 4º anos; visa a avaliar o nível de proficiência discente.

tema; e descontentamento por conceber o ciclo apenas como uma política que objetiva melhorar os índices de reprovação e de evasão.

Jacomini (2004), partindo dos pressupostos de que a efetivação das políticas públicas depende sobretudo dos(as) docentes e que estes(as) resistem à implantação dos ciclos e da progressão continuada, analisou a atuação docente em quatro episódios de implantação dos ciclos nas redes públicas de ensino municipal e estadual de São Paulo: i) a Reforma de 1967-1968 (rede de ensino estadual); ii) a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização em 1983-1984 (rede de ensino estadual); iii) a adoção dos ciclos e da progressão continuada em 1992 (rede municipal de ensino de São Paulo); e iv) a instituição do regime de progressão continuada em 1998 (rede estadual de ensino). O intuito foi desvelar as causas dessa resistência; foram analisados três tipos de condicionantes⁵ de resistência docente aos ciclos de aprendizagem e à progressão continuada, a saber: i) materiais (disposição de espaço físico adequado e suficiente, materiais pedagógicos necessários etc.); ii) ideológicos (crenças que são construídas historicamente e que determinam a forma de pensar e de agir de cada um); e iii) institucionais pedagógicos (condições funcionais e organizativas da escola).

A pesquisadora verificou que, em certa medida, os condicionantes se repetem nos episódios analisados, ou seja: o corpo docente afirmou ser favorável aos ciclos e à progressão continuada em virtude de proporcionarem a democratização do ensino e superarem o fracasso escolar, porém, alega que, como não há condições materiais, institucionais e pedagógicas para seu funcionamento, não deveriam ser adotados, uma vez que comprometeriam ainda mais a qualidade do ensino. Para aquela pesquisadora, contudo, são as ideias docentes sobre educação o grande fator de resistência docente.

Reverendo os estudos produzidos sobre políticas de ciclos de aprendizagem no Brasil, entre 1990 e 2005, Barreto e Souza (2005) afirmam que os(as) docentes não aderem aos ciclos porque entendem que, com os ciclos, eles(as) perdem o mecanismo (reprovação) de controle e de poder sobre os(as) discentes e também do processo de ensino e aprendizagem. As mesmas pesquisadoras veem nesse fato uma evidência de que as informações divulgadas aos(as) docentes não têm conseguido romper com as concepções docentes sobre práticas de avaliação. Elas apontam ainda para a necessidade de se trabalhar mais a cultura escolar, os valores, a fim de ser possível uma educação inclusiva.

Acerca do regime de progressão continuada, ao constatar resistência docente em uma escola estadual de Campinas, Jeffrey (2006) explicou pelo desconhecimento das concepções e fundamentações norteadoras desse regime pelos(as) próprios(as) docentes, afirmando guiarem sua prática pelos fundamentos e concepções que já conheciam, com os quais se sentem seguros, ou seja, aqueles ligados à seriação. A pesquisadora destaca a preocupação do(a) docente em criar dinâmicas próprias para preservar suas convicções e seus parâmetros educacionais.

⁵ O conceito de condicionante utilizado, segundo Jacomini (2004), foi baseado em PARO, V. H. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1996. 400 p.



Outro caso é o de parte do magistério que negligencia o Currículo Básico Comum criado pelo Projeto de Reforma Curricular da Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Greco (2012) destaca que os(as) docentes não tinham ampla compreensão da reforma, e portanto, das mudanças curriculares que esta demandava. Esse grupo de profissionais utiliza como referencial sobretudo o livro didático, os exames vestibulares das universidades públicas e as avaliações aplicadas às escolas pela União e pelo estado de Minas Gerais.

Também sobre as reformas curriculares, Cruz (2007) pontua a importância do(a) docente em relação à sua implantação e, após apresentar alguns autores que comungam da sua reflexão (como, por exemplo, Giroux⁶ e Moreira⁷), conclui que, quando há distanciamento entre a concepção da reforma curricular e o(a) docente, seu fracasso é um fato. O mesmo ocorre com a dificuldade de a escola desenvolver um trabalho coletivo e, por conseguinte, de implantar o projeto pedagógico da escola segundo o artigo 12 (inciso I) da Lei 9.394/96, de diretrizes e bases da educação. Azanha (2000;1998) atribui tal dificuldade sobretudo à tradição docente reiterada em sua formação e argumenta que, embora a expansão do ensino fundamental no Brasil tenha dado origem a uma instituição que demanda trabalho coletivo, a qual rompe com a escola “inspirada numa visão preceptorial da relação pedagógica” (p.11), a formação docente continua embasada em métodos e procedimentos de alguém que ensina e de habilidades, competências e qualidades psicológicas de alguém que aprende. Uma tradição de ideias que embasam os cursos de licenciatura desde a criação desses no Brasil. Perdurando a ideia de que “professor bom” é aquele capaz de ensinar bem a disciplina de sua escolha. Portanto, o(a) docente que internalizou a ideia do trabalho individual de ensino teria dificuldade em compreender a tarefa educativa como coletiva, a qual ultrapassa os limites do ensino e aprendizagem de disciplinas.

Convém mencionar ainda Franco (2008), que pesquisou as lógicas⁸ que presidem a prática docente e verificou que a lógica desta é diferente daquela da formação profissional, pois está baseada em experiências anteriores à formação e se organiza em torno de distintas epistemologias. Pela lógica da prática, os(as) docentes não consideram os conhecimentos científicos apreendidos na formação profissional suficientes para a realidade escolar cotidiana, lançando mão de mecanismos culturais apreendidos no seu próprio e amplo processo de socialização. Além disso, Franco assinala que o(a) docente nem sempre realiza na prática o que pensa e o que discursa, visto que ele(a) age de forma mecânica, não reflexiva e, dessa forma, defende-se da desestabilização que algo novo pode causar; seria uma espécie de mecanismo de sobrevivência contra as reformas.

⁶ GIROUX, H. Professores como intelectuais transformadores. In: _____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

⁷ MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 11-36.

⁸ Franco (2008) trabalha com o conceito de lógica no sentido de caminhos “construídos” pelo pensamento para explicar e compreender a realidade de acordo como modo que ela se apresenta com sentido para o sujeito. Concepção embasada em CHARLOT, B. Enseigner, former: logique des discours constitués et logique des pratiques. *Recherche et formation*. Paris. v. 8, out., 1990.

2.3 A ESCOLA BÁSICA DE QUEM SE TORNOU DOCENTE

Admitida a ideia de que o ensino básico tem grande influência na formação do(a) futuro(a) docente, tornou-se importante considerar algumas características da história do sistema educacional brasileiro. Rego (2012) se dedicou ao papel desempenhado pela escolarização na constituição psíquica de pessoas que freqüentaram a escola básica pública há quarenta anos; desse modo, identificou o modelo pedagógico predominante na época, pela descrição que aquelas pessoas fizeram. Tal modelo era centrado: na figura do(a) professor(a); na repressão; na supervalorização da transmissão e memorização do conhecimento em detrimento das dimensões afetivas, corporal e social; no rígido controle comportamental; nas punições; no conhecimento abstrato; e na desconsideração do universo cultural do qual o(a) aluno(a) era oriundo. Constatou ainda que esse modelo de escola, esta cultura escolar vivenciada pelos(as) discentes tem impactos e consequências sobre sua formação psicossocial, embora outros fatores - contexto social e cultural discente - também contribuam para sua formação psicossocial. Esses dados reforçam o argumento de que os(as) futuros(as) docentes, uma vez formados(as) em um dado modelo de escola, tendem a internalizar os valores e práticas pedagógicas veiculadas por este mesmo modelo, constituindo um ideário educacional a partir daí.

Frigotto (2011) é um entre outros que interpreta nosso passado colonial e escravista como fator relevante na demora da constituição do espírito capitalista e na incapacidade de a classe dominante completar a revolução burguesa, fatos que influenciaram a qualidade da educação. Ele cita Oliveira, para quem:

[...] as relações de classe que foram construídas no Brasil permitiram apenas parcial e precariamente a vigência do modo de regulação fordista tanto no plano tecnológico quanto social. Da mesma forma ocorre no presente, na atual mudança científico-técnica de natureza digital-molecular, que imprime uma grande obsolescência dos conhecimentos. [...] Uma sociedade, portanto, na qual, na divisão internacional do trabalho, dominam as atividades ligadas ao trabalho simples e a poucos nichos de trabalho complexo. (OLIVEIRA, 2003, p. 87-88).

Esse enfoque reforça a tese de Moreira (1990), Romanelli (1978) e Moreira (1959) sobre a predominância da escola clássica, de base científica e cultural, em relação à técnica, em consonância com o modelo econômico e político brasileiro. Segundo estes dois últimos autores, o mercado de trabalho treinava seus quadros sem a real necessidade de passar pela escola técnica; assim sendo, frequentar a escola clássica e obter graus acadêmicos renderia *status* (livraria o indivíduo do trabalho físico, malvisto e malquisto em uma sociedade de longo passado escravista), possibilitando a entrada no ensino superior e a ascensão social.

Essa tendência fica evidente na análise da história da educação brasileira realizada por Souza (2008), que explana a dificuldade governamental de mudar o currículo clássico humanista para o científico e técnico nas décadas de 60 e 70, embora a legislação assim determinasse. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692, de 1971, com a mesma preocupação de modernizar o

currículo adequando-o ao momento econômico e político de então, também enfrentou dificuldade para se fazer cumprir, sobretudo em relação à profissionalização do ensino médio, tendo recebido diversas críticas de vários setores da sociedade, inclusive de estudantes, intelectuais, docentes e proprietários de escolas privadas. Diante das objeções e dificuldades, em 1982, foi definitivamente revogada a obrigatoriedade da profissionalização desse nível de ensino.

Souza (2008) atenta para o fato de os reformadores terem procurado, naquele período, dar uma nova conotação ao conceito de humanismo, relacionando-o ao conhecimento científico, o qual seria indispensável para a formação do indivíduo, como justificativa de mudança do currículo; elemento que parece evidenciar a função da escola, até então, como civilizadora, como formadora de indivíduos com determinados conhecimentos e comportamentos a partir dos quais tornar-se-iam merecedores de *status* social, de reconhecimento e distinção. Esse quadro parece ter mudado na década de 1990, período da universalização do ensino fundamental e de forte expansão do ensino médio. A legislação decorrente da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que consolidou o currículo baseado em elementos da cultura científica, trouxe à tona algumas antigas propostas que não se consolidaram, na maioria das vezes, por não serem aceitas pela sociedade, como, por exemplo, os ciclos e a avaliação diagnóstica.

Em nível global, em 1989, em Paris, o *Centre for Education Research and Innovation* (Ceri) realizou uma conferência, na qual se reuniram, sobretudo, pesquisadores da área de educação e psicólogos, a fim de iniciarem estudos e discussões sobre reforma curricular nos países membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tais reformas teriam o objetivo de mudar o fato de a educação escolar básica desses países se limitar apenas a ministrar conhecimentos que tradicionalmente compõem os currículos escolares, proporcionando então que também desenvolvessem as complexas habilidades intelectuais exigidas pelo mercado de trabalho e para o exercício da cidadania nas sociedades democráticas. Essa preocupação foi motivada pelo entendimento de que a qualidade da educação é essencial para atender às crescentes e complexas necessidades sociais e econômicas (AZANHA, 2006).

Na década de 1990, o Ministério da Educação do Brasil introduziu o ensino com base no desenvolvimento de competências, passando, dessa forma, tal conceito a orientar a estruturação do ensino e a definir “os conteúdos” a serem ensinados, bem como o modo pelo qual os(as) docentes deveriam ensinar e avaliar. Os documentos oficiais definem competências como modalidades estruturais da inteligência, das quais decorrem habilidades que estariam no campo da ação. Tais mudanças complexas no interior do sistema educacional demandaram uma nova formação docente, a qual não se concretizou, mas, o reformador supôs que as práticas docentes se transformariam simplesmente pela posse de novos conceitos e a partir da responsabilização do(a) docente por sua profissionalização e pelos resultados de seu desempenho (ALMEIDA, 2009). O que se esqueceu,



aponta Carvalho (2011), é que as práticas docentes são decorrentes de princípios éticos, políticos, da cultura das instituições escolares, das peculiaridades de cada grupo social em que estão inseridas e que foram consolidadas historicamente. Desse modo, as proposições didático-metodológicas derivadas de perspectivas teóricas que ignoram esses princípios não lograram e não lograrão êxito, uma vez que:

[...] A ideia de competência, nuclear na proposição da reforma, continua sendo passível de entendimento distinto ou mesmo ignorado em meio ao corpo docente e aos gestores dos sistemas de ensino, que seguem realizando as ações educativas baseadas em seus conhecimentos e crenças pedagógicas. (ALMEIDA, 2009, p. 89, grifo nosso).

3 CONCLUSÃO

Esse conjunto de resultados de pesquisa sistemática permite evidenciar a importância das ideias docentes para o êxito das reformas educacionais, desde que se admita, de acordo com a abordagem estruturalista das organizações, que é necessário engajamento por parte do corpo docente para a escola atingir seus objetivos e o engajamento desse agente depende de ele estar de acordo com as ideias das quais se originam as diretrizes fixadas para a organização em que atua.

Em consonância, na literatura especializada, também foi possível verificar que as ideias educacionais docentes, embora não sejam o único, são um fator de peso na resistência docente às reformas educacionais. Os programas governamentais fundamentados em ideias ligadas àquelas nas quais os(as) docentes foram socializados(as) são mais facilmente aceitáveis do que outros que estejam baseados em outros pilares.

Por sua vez, admitindo-se a teoria de Tardif (2002), as ideias educacionais docentes são oriundas, sobretudo, da socialização na educação escolar básica, por vezes reforçada na formação profissional e durante a experiência profissional.

Portanto, o conhecimento acumulado no tema nos leva a inferir que, em vez de supor a resistência às reformas educacionais em função da má formação docente, é mais apropriado entendê-la como discrepância das ideias docentes, resultantes de seus processos de socialização, especialmente na condição de estudantes de nível básico, geralmente fundada em ideias conflitantes com muitas daquelas que norteiam as reformas educacionais.



REFERÊNCIAS

- Almeida, M. (2009). Professores e competências – revelando a qualidade do trabalho docente. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Educação e competências: pontos e contrapontos* (p. 77-122). São Paulo: Summus.
- Araújo, M. I. B. (2006). *Resistência docente à escola ciclada*. Brasília: Líber Livro.
- Azanha, J. M. P. (2006). É possível ensinar a pensar? In: *Formação do professor e outros escritos* (p. 25-36). São Paulo: Senac.
- Azanha, J. M. P. (1998). Proposta pedagógica e autonomia da escola. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, II, (4), p.11-21.
- Azanha, J. M. P. (2000). Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Relatório ao Conselho Estadual de Educação*. Processo n. CCE 64/69, 4-21.
- Barreto, E. S. S. & Sousa, S. Z. (2005). Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 35, (126), 659-685.
- Carraro, P. R. (2002). Crenças e representações dos professores sobre o construtivismo, os parâmetros curriculares nacionais (PCN) e as inovações pedagógicas, no contexto das diretrizes propostas para o ensino fundamental a partir da nova LDB. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto: USP.
- Carvalho, G. F. S. & Macedo, M. A. N. (2011). Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, 37(3), 549-564.
- Carvalho, J. S. F. (2011). A teoria na prática é outra?: considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 16(47), 307-322.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco.
- Etzioni, A. (1974). *Análise comparativa de organizações complexas: sobre o poder, o engajamento e seus correlatos*. Tradução de José Antônio Parente Cavalcante e Caetana Myriam Parente Cavalcante. Rio de Janeiro: Zahar; São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Franco, Maria Amélia Santoro. (2008). Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educ. Pesquisa*, 34(1), 109-126. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000100008>
- Frigotto, G. (2011). A qualidade da educação escolar no Brasil: um contraponto à concepção hegemônica. In: BERTUSSI, G. T. & OURIQUES, N. (Coords.). *Anuário educativo brasileiro: visão retrospectiva*. (p. 79-103). São Paulo: Cortez.
- Gajardo, M. (2000, setembro). Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década. Tradução de Paulo M. Garchet. PREAL Documentos. Retirado de www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/.
- Ghanem Júnior, E. G. G. (2013). *Reforma educacional no estado de São Paulo dos anos 1990*. (Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da Anped, 2009). Retirado de <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT14-5910--Int.pdf>.



- Ghanem, E. (2006). *Mudança educacional: inovação e reforma: relatório científico 2: final*. São Paulo.
- Greco, F. A. S. (2012). Com que referências trabalham os professores no currículo do ensino médio? Um estudo sobre o ensino de geografia nas Escolas–Referência de Uberlândia/MG. Tese (*Doutorado em Educação*). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo:USP.
- Gusmão, J. B. B.(2010) Qualidade de educação no Brasil: consenso e diversidade de significados. Dissertação (*Mestrado em Educação*). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo:USP.
- Houaiss, A. & Villar, M. S. (2001). *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Huberman, A. M. (1976). *Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo do problema da inovação*. Tradução de Jamir Martins. São Paulo: Cultrix.
- Jacomini, M. A. (2004). A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, 30(3), 401-418.
- Jeffrey, D. C. (2006). Representações de docentes sobre o regime de progressão continuada: dilemas e possibilidades. Tese (*Doutorado em Educação*). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo:USP.
- Mainardes, J. (2007). *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez.
- Mainardes, J. (2009). A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil: (2000-2006): mapeamento e problematizações. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 14, (40), 7-23.
- Moreira, A. F. B. (1990) *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, SP: Papirus.
- Moreira, J. R. (1959). *Hipóteses e diretrizes para o estudo das resistências à mudança social, tendo em vista a educação e a instrução pública como condições ou fatores*. Curitiba: Associação de Estudos Pedagógicos.
- Navarro, J. C., Carnoy, M.& Castro, C. M. (2000). La reforma educativa en América Latina: temas componentes e instrumentos. In: NAVARRO, J. C. et al. (Ed.). *Perspectivas sobre la reforma educativa: América Central en el contexto de políticas de educación en las Américas*. (p. 1-45). Argentina: La Agencia de Estados Unidos para El Desarrollo Internacional, Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto de Harvard para el Desarrollo Internacional.
- Neirotti, N. & Poggi, M. (2005). *Alianças e inovações em projetos de desenvolvimento educacional/local*. Brasília: Unesco; Buenos Aires: IPE.
- Oliveira, D. A. (2006). Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 44, 209-227.
- Oliveira, F. (2003). *Crítica à razão dualista*. São Paulo: Boitempo.
- Ravitch, D. (2011). *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulinas.



Rego, T. C. (2012). Narrativas autobiográficas, singularidades e suas interfaces com a educação: contribuições da perspectiva histórico-cultural. Tese (*Livre Docência*). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo:USP.

Rego, T. C. & Mello, G. N. (2004). Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: PEARLMAN, M. et al. *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. (p. 165-212). Santiago: PREAL/BID.

Romanelli, O. O. (1978). *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes.

Santos, J. M. C. T. (2011). Apropriação e resistência: ressignificação das políticas educacionais na prática docente. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, 33(1), 149-155.

Souza, R. F. (2008). *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes.

Torres, R. M. (2000). Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. In: *Foro Los docentes, protagonistas del cambio educativo* (p. 1-89). Bogotá.

Torres, R. M. (1996). Formación docente: clave de la reforma educativa. In: *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Santiago: Unesco-Orealc.

Vaillant, D. (2013, dezembro). Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates. Retirado de www.preal.org.

Vilar, A. M. (1993). *Inovação e mudança na reforma educativa*. Rio Tinto, Portugal: Asa.

Webb, R. et al. (2007). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40(1), 83-107. <http://dx.doi.org/10.1080/0305006042000184890>