



FORMAÇÃO, IDEIAS E RESISTÊNCIA DOCENTE ÀS REFORMAS EDUCACIONAIS

TRAINING, IDEAS AND RESISTANCE TO EDUCATIONAL REFORMS

Maria Socorro Gonçalves Torquato

RESUMO

O presente artigo objetiva identificar, em um conjunto de obras selecionadas, alguns indícios que sustentam a hipótese de que quando há dissonância entre a lógica das reformas educacionais e as ideias docentes sobre educação escolar, há alguma forma de resistência a elas. Tais ideias seriam oriundas da socialização docente, sobretudo, do período da educação básica. O texto é originário de pesquisa de tese de doutorado, que procurou responder ao seguinte problema de pesquisa: qual a importância das ideias de docentes sobre educação em sua adesão a reformas educacionais?

PALAVRAS-CHAVE: reforma educacional; ideias docentes; resistência docente.

ABSTRACT

The present article aims to identify, in a set of selected works, some evidence that supports the hypothesis that when there is dissonance between the logic of educational reforms and the teaching ideas about school education, there is some form of resistance to them. Such ideas would come from teacher socialization, especially from the period of basic education. The text originates from a doctoral thesis research, which sought to answer the following research problem: what is the importance of teachers' ideas about education in their adherence to educational reforms?

KEYWORDS: educational ideas; educational reform; teacher resistance

INTRODUÇÃO

O final do século XX e o começo do XXI foram marcados por reformas educacionais que se intensificam em países ricos e pobres, motivadas pelo entendimento de que a qualidade da educação é essencial para atender às crescentes e complexas necessidades sociais e econômicas. Tais transformações educacionais foram concebidas como segunda etapa de reformas econômicas e estatais, e incentivadas por organismos



de financiamento multilateral, os quais exercem pressão externa para sua realização, de modo a complementar a estabilização e liberalização econômica (GHANEM, 2006).

Contudo, a literatura que aborda as reformas educacionais verifica que estas encontraram - e encontram - alguns empecilhos para se efetivarem, dentre eles, os(as) docentes. Isto posto, atribuem à formação docente - a qual qualificam como ruim - a causa principal dessa resistência (TORQUATO, 2015).

Torres (1996; 2000) aponta a existência de um histórico conflito entre docentes e reformadores educacionais em nível mundial, em particular, na América Latina. A autora descreve os aspectos do trabalho docente elencados 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.

A resistência docente às reformas tem sido objeto de políticas educacionais, as quais relacionam tal resistência docente à sua própria formação profissional e à “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 profissional 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 nas quais os(as) docentes se ancoram para agir na educação escolar, as quais, segundo Tardif (2000), são fruto da socialização a que foram submetidos(as) ao longo da vida, incluindo, sobretudo, a educação básica. Ao contrário do que se tem defendido, essas ideias podem ser responsáveis pela resistência, haja vista que algumas pesquisas (CARRO, 2002; CARVALHO; MACEDO, 2011; JACOMINI 2004; JEFREY, 2006; GRECO, 2012) evidenciaram indiretamente - pois este não era o foco das pesquisas - a relação entre as ideias docentes e a resistência destes(as) às reformas.

Assim como a abordagem estruturalista das organizações (ETZIONI, 1974) - para a qual a escola é uma organização normativa de meta cultural -, que aponta para o fato de que para a escola atingir seus objetivos, é necessário que haja engajamento por parte



dos(as) docentes e, para que isto ocorra, é preciso que estejam de acordo com as ideias com as quais a organização atua.

Reforçando a hipótese aqui delineada - de que há um conflito entre a lógica das reformas e as ideias docentes sobre educação formal, por isso a resistência docente -, Huberman (1976) e Neirotti e Poggi (2005), em pesquisas sobre inovação educacional, alertam para a complexidade da resistência às reformas no âmbito escolar pontuando a importância dos valores e das práticas docentes. Deste modo, sendo as práticas consequência de valores, e estes, parte do que se entende aqui por ideias, ratifica-se o conflito apontado.

Segundo o Dicionário Abbagnano de Filosofia (2007, p. 611), dentre as diversas acepções existentes para o termo ideia, tem-se: “[...] indica o aspecto de antecipação e projeção da atividade humana [...] uma antecipação de alguma coisa que pode acontecer: ela marca uma possibilidade”.

Entretanto, é necessário também, pontuar a distinção que alguns autores estabelecem - como, por exemplo, Lahire (2004) - entre a disposição de agir (hábito de ação) e crenças (hábitos mentais e discursivos). Para esses autores, nem sempre a ação corresponde às crenças dos atores; às vezes, por não disporem de meios materiais para agir, e outras, por terem interiorizado crenças sem terem desenvolvido hábitos de ação.

Todavia, o foco aqui são as ideias subjacentes às disposições da ação docente - fruto de sua socialização -, as quais, segundo a hipótese levantada nesta pesquisa, entram em conflito com as lógicas das reformas, sendo este um dos fatores relevantes para explicação da resistência docentes às reformas educacionais das últimas décadas.

FORMAÇÃO DOCENTE

Tardif (2000) e Tardif e Raymond (2000) mostram a composição e a produção do conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar; explicam que esta formação é engendrada pela interação dos saberes construídos tanto na trajetória pré-profissional como na profissional. Na pré-profissional, tais autores destacam a socialização familiar e escolar, dando ênfase para esta última, que seria responsável



pelas crenças e práticas docentes do começo da carreira; enquanto na trajetória profissional, sublinham o aprendizado obtido com o trabalho junto aos(às) alunos(as), a alguns(mas) professores(as), bem como com a rotina escolar, com o material didático utilizado, com os conhecimentos curriculares veiculados pelos programas e com as peculiaridades do ofício docente. Ademais, chamam a atenção para o fato de os saberes profissionais serem temporais, isto é, construídos através do tempo - o da trajetória pré-profissional, o dos primeiros anos de carreira e o do decorrer da carreira.

Admitida a ideia de que o ensino básico tem grande influência na formação do(a) futuro(a) docente, é importante considerar algumas características da história do sistema educacional brasileiro.

Segundo Frigotto (2011), o passado colonial e escravocrata brasileiro resultou 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. Oliveira¹ (2003 apud FRIGOTTO, 2011, p. 87-88) afirma que:

[...] 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.

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 escravocrata -, possibilitando desse modo a entrada no ensino superior e a ascensão social.

¹ OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista*. São Paulo: Boitempo, 2003.



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 dificuldades ao se fazer cumprir, sobretudo, em relação à profissionalização do ensino de segundo grau, 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 do ensino de segundo grau (SOUZA, 2008).

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.

Na década de 1990, o Ministério da Educação do Brasil, influenciado por organismos internacionais, 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 que 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, pois, diante dessa necessidade, 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). Com isso, esqueceu-se 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 (CARVALHO, 2011).

[...] 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).

Rego (2012), em pesquisa sobre o papel desempenhado pela escolarização na constituição psíquica de sujeitos que vivem na sociedade contemporânea e que frequentaram a escola básica pública há quarenta anos, identificou o modelo pedagógico predominante na época. 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(a). 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 dele.

IDEIAS DOCENTES



Em pesquisa recente sobre ideias de docentes de escolas estaduais, Torquato (2015) constatou que as ideias que fundamentam as práticas dos(as) docentes estão voltadas para uma suposta preparação para a vida, no sentido de uma instrumentação para as etapas posteriores da escolarização, as quais podem ser exitosas como preparação para o mercado de trabalho. A estratégia para alcançar tal objetivo está assentada na “transmissão do conhecimento” – a ideia de conhecimento mais como fator de erudição do que instrumento de ação – por meio de aulas expositivas, a partir da homogeneidade do grupo classe, conhecimentos (“conteúdos”) demandados pelas etapas escolares posteriores (ensino médio, vestibulinho etc.). Concebem que a melhor maneira de incentivar o aprendizado, a disciplina e medir o conteúdo aprendido é a prova classificatória, a nota por mérito, a qual estimularia a competição e seria incentivo aos estudos, assim como a reprovação. Desenvolvem trabalho individualmente, não pretendem cooperação ou interdisciplinaridade, tampouco conexão com o cotidiano discente. Os(as) docentes não são movidos(as) pela ideia de construção de práticas que estimulem os(as) estudantes à participação, à reflexão, à transformação, haja vista que o grêmio estudantil, assim como o conselho de classe e série não são usados e explorados pelos(as) professores(as) como espaços possíveis de aprendizado discente e de ações voltadas para a convivência e a participação ativa em sociedade.

Pode-se afirmar que a ideia de cidadania não é ausente, mas, aparece de forma abstrata no discurso de alguns(mas) poucos(as) docentes. A prática não se efetiva, ficando apenas no âmbito da crença, verifica-se a carência de hábitos de ação. Constata-se, ainda, que o(a) próprio(a) docente não exercita a participação, não é sujeito das deliberações escolares nas reuniões coletivas (replanejamento e pedagógicas – ATPC), não se empenham no debate e nas deliberações sobre as diretrizes do trabalho escolar. Tampouco têm claro quais são as diretrizes do Projeto Político-Pedagógico da escola em que estão inseridos(as) e não buscam conexão de tais diretrizes com suas aulas. Não existe, na prática, um projeto coletivo de ação, os(as) docentes são movidos pelas ideias próprias que internalizaram sobre educação escolar, as quais vão adaptando ao contexto em que trabalham.



Contexto este marcado por programas governamentais, que, por vezes, esbarram em suas ideias, como por exemplo: a Progressão Continuada, que só permite a reprovação no final de cada ciclo e demanda avaliação contínua; material didático governamental que aborda o conhecimento de forma diferenciada da proposta conteudista. Porém, ao mesmo tempo em que algumas medidas governamentais se distanciam das crenças docentes, outras reforçam, como é o caso das avaliações externas, que reiteram a necessidade de preparar estudantes para responder a “conteúdos” em provas externas à escola, bem como o uso de boletim e de notas de 0 a 10, que reforçam a ideia da classificação, e também a unificação curricular.

Assiste-se, portanto, a uma triste caricatura da escola clássica humanista de base científica. Os(as) professores(as), embora percebam que a escola não cumpre mais o antigo papel de unidade de inculcadora de regras, de uma moral e de “transmissora de conteúdos”, persistem na nostalgia do retorno à escola em que foram formados(as). Enquanto isso, os(as) estudantes vão se socializando com base nas relações que mantêm na escola e com a escola. Dissociação ou associação entre seus interesses, o gosto e a escola, a percepção ou não da utilidade dos “conteúdos”, a aderência em menor ou maior grau aos julgamentos que a escola lhes impõe, conduzindo a uma percepção positiva ou negativa de si. Quem tenta resistir aos julgamentos negativos reage com violência contra a escola e docentes (DUBET,1998).

Como adverte Tardif (2002), embora as decisões docentes sejam racionais e sigam uma lógica, não há consciência explícita de algumas de suas ações, pois já se tornaram disposições incorporadas, “naturalizadas”, possivelmente na educação básica e profissional e reforçada no ofício docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, conclui-se que, embora as orientações dos organismos multilaterais - assim como diversas reformas educacionais recentes - apontem para uma educação escolar voltada para um conhecimento que tenha sentido na vida prática, seja a profissional, ou do viver em grupo (cidadania), ainda assim, a educação escolar está



distante das necessidades do(a) educando(a), seja para o trabalho, ou para o bem viver. A escola continua desvinculando o conhecimento da vida real das pessoas que ali estão; muito provavelmente tal fato ocorra devido a uma tradição de escola na qual os(as) docentes foram formados(as). Logo, a resistência docente às reformas está mais ligada às ideias que estes profissionais internalizaram ao longo de suas vidas a respeito do que seja e para serve educação escolar, do que a uma má formação profissional docente.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Edição revista e ampliada. 5. ed. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, M. Professores e competências – revelando a qualidade do trabalho docente. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e competências: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009. p. 77-122.

CARRARO, P. R. **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**. 2002. 339 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

CARVALHO, J. F. A teoria na prática é outra?: considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 307-322, maio/ago., 2011.

CARVALHO, G. F. S.; MACEDO, M. A. N. Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2011.



ETZIONI, A. **Análise comparativa de organizações complexas**: sobre o poder, o engajamento e seus correlatos. Tradução de José Antônio Parente Cavalcante e Caetana Myriam Parente Cava. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1974.

FRIGOTTO, G. A qualidade da educação escolar no Brasil: um contraponto à concepção hegemônica. In: BERTUSSI, G. T.; OURIQUES, N. (Coord.). **Anuário educativo brasileiro**: visão retrospectiva, São Paulo: Cortez, 2011. p. 79-103.

GHANEM, E. **Mudança educacional**: inovação e reforma: relatório científico 2: final. São Paulo, 2006. 588 p.

GRECO, F. A. S. **Com que referências trabalham os professores no currículo do ensino médio?** Um estudo sobre o ensino de geografia nas Escolas–Referência de Uberlândia/MG. 2012. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação**: subsídios para o estudo do problema da inovação. Tradução de Jamir Martins. São Paulo: Cultrix, 1976. 121 p.

JACOMINI, M. A. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, set.-dez. 2004.

JEFFREY, D. C. **Representações de docentes sobre o regime de progressão continuada**: dilemas e possibilidades. 2006. 404 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**: disposição e variação individuais. Tradução de Didier Martin e Patricia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004. 344 p.



MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1990. 232 p.

MOREIRA, J. R. **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, 1959. 27 p.

NEIROTTI, N.; POGGI, M. **Alianças e inovações em projetos de desenvolvimento educacional/local**. Brasília: UNESCO; Buenos Aires: IPE, 2005. 292 p.

REGO, T. C. **Narrativas autobiográficas, singularidades e suas interfaces com a educação**: contribuições da perspectiva histórico-cultural. 2012. 404 f. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1978. 267 p.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008. 317 p.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências com relação à formação do magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./mar. 2000.

_____; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.



TORQUATO, M. S. G. **Ideias Educacionais de docentes em escola estaduais paulistas**. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

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

_____. Formación docente: clave de la reforma educativa. In: **Nuevas formas de aprender y enseñar**. Santiago: Unesco-Orealc, 1996.