

IDEIAS DOCENTES E RESISTÊNCIA ÀS REFORMAS EDUCACIONAIS
TEACHER IDEAS AND RESISTANCE TO EDUCATIONAL REFORMS

Maria Socorro Gonçalves Torquato¹ e Elie Ghanem²

RESUMO

A presente pesquisa se dedicou a apresentar as ideias sobre educação dos(as) docentes do ensino fundamental II. Concentrando-se em explicitar como variam as ideias sobre educação nas quais se baseia a prática profissional docente, segundo um conjunto de características (idade, tempo de serviço, situação funcional, gênero e condições de trabalho). Como procedimento metodológico, foi realizado o estudo de caso em duas escolas estaduais (centro e periferia) paulistas e abordando-se doze docentes em cada uma. Empregou-se o instrumental teórico-conceitual e metodológico de investigação construído por Maurice Tardif e colaboradores, assim como o de Bernard Lahire. Verificou-se que as ideias docentes estão fundadas no modelo de escola clássica humanista de base científica em que o magistério foi formado e que o professorado resiste às práticas contrárias a esse modelo.

PALAVRAS-CHAVE: Ideias docentes. Políticas educacionais. Reformas educacionais.

ABSTRACT

This research devoted time to present the ideas about training for teachers of Elementary School II. It focuses on to explain how the education ideas diversify and on which the teaching professional practice is based, in accordance with a set of characteristics (age, length of service, employment status, gender, and working conditions). As methodological procedure, the case study was carried out in two public schools (from center and periphery) of São Paulo City, addressing twelve teachers in each school. Theoretical-conceptual and methodological tools of research was used, built by Maurice Tardif and co-workers, as well as the one of Bernard Lahire. It was found that the teachers' ideas are founded on humanist classical school model of scientific basis, on which the teaching was formed, and that the teachers resist the practices contrary to that model.

KEYWORDS: *Teacher ideas. Educational policy. Educational reform.*

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se dedicou a estudar a importância das ideias de docentes sobre educação na sua adesão a reformas educacionais. Embora outros fatores tais como o econômico e o coercivo possam contribuir para a adesão, foram focalizadas somente as ideias, pois, segundo a classificação da abordagem estruturalista das organizações, a escola é uma organização normativa em que a principal fonte de controle dos participantes é a internalização das diretrizes morais aceitas como legítimas, enquanto o aspecto econômico, neste caso, tem importância secundária e, por último, o coercivo (ETZIONI, 1974). Dada a

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Email: maria.socorro.g.torquato@gmail.com

² Universidade de São Paulo - USP. Orientador da pesquisa. Email: elie@usp.br

complexidade do problema e da hipótese levantada, assim como o prazo para realizar a pesquisa, priorizou-se oferecer uma contribuição parcial ao enfrentamento do problema, concentrando-se em explicitar como variam as ideias sobre educação nas quais se baseia a prática do profissional docente. O conceito de reforma educacional aqui empregado é baseado em Ghanem (2006) e Torres (2000) para quem a reforma compreende práticas cuja lógica implica planejamento no âmbito externo da execução, ampla abrangência, respaldo financeiro, homogeneidade e caráter impositivo. Por ideias de docentes sobre educação, entendo que sejam as que norteiam a prática profissional docente e que indicam como deve ser a educação, o que deve ser ensinado, para que deve ser ensinado, como deve ser ensinado.

Referencial Teórico

Na literatura que aborda as reformas educacionais, muitos autores afirmam que os docentes são empecilhos às reformas. Torres (2000), por exemplo, indica a existência de um histórico conflito entre docentes e reformadores educacionais em nível mundial, em particular na América Latina. Assim sendo, adverte que, para apreender a resistência ou aceitação às reformas, é necessário compreender de que forma os (as) docentes percebem e vivem a experiência das reformas. Deve-se levar em consideração o lado em que estão (o da execução, da escola), a condição social (maioria mulheres, formada na escola pública, professoras nos níveis inferiores do sistema público de ensino), a relação de subordinação a um Estado centralizado que promove mecanismos de perda de prestígio e baixos salários, a constituição cultural e ideológica convencional apreendida no sistema escolar e na sociedade (visão da escola como instituição educacional por excelência, disciplinadora, docente-enciclopédia e instrutor, indiferenciação entre ensinar e aprender, currículo como conteúdo e a pedagogia como método) e a experiência das reformas passadas.

Gajardo³ (1999 *apud* GHANEM, 2006), por sua vez, ao se referir às características gerais das reformas educacionais da região da América Latina e Caribe nos anos de 1990, também faz referência aos docentes na condição de obstáculo, pois aponta a falta de competências humanas como um dos fatores responsáveis pelos resultados tímidos das

³ GAJARDO, M. *Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década*. Tradução de Paulo M. Garchet. Julho de 2000. (Preal Documentos, 15). Disponível em: www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/. Acesso em: 19 fev. 2005.

reformas, além da incapacidade das instituições e da ausência de redes eficientes de informações e comunicação que facilitem a interação entre atores e envolvam o conjunto da sociedade no processo das reformas.

Da mesma forma, Santos (2011), pesquisando sobre resistência e apropriação dos docentes às políticas educacionais, aponta-os como entraves à implantação das reformas. Argumenta que estas não são implantadas pelos docentes como querem os reformistas, visto que eles não se sentem partícipes da reforma e, portanto, agem segundo as necessidades do seu fazer imediato, da realidade da sala de aula, segundo as condições estruturais que encontram, desconhecem a base das propostas e desacreditam destas. Embora as propostas reformistas provoquem desconforto na escola, são assimiladas de modo diferente do pensado pelos órgãos oficiais.

Ampliando a discussão sobre resistência docente às reformas educacionais, Torres (2000) assegura que os reformadores veem os docentes e suas organizações como obstáculo às reformas, mas, ao mesmo tempo, depositam neles a responsabilidade pelo seu êxito e por sua execução. Para os reformadores, a má formação docente seria a responsável pela resistência às reformas.

Torres (1996), em texto intitulado “Formação docente: chave da reforma educativa”, descreve os aspectos do trabalho docente elencados pela crítica como aqueles que explicitariam sua má formação: desatualização dos conteúdos e dos métodos educacionais; trabalho teórico desvinculado da prática; enciclopédico; defasados em relação às novas tecnologias etc. Estas críticas teriam levado os reformadores a introduzir melhoras na formação docente, porém, na formação em serviço, pois, segundo Torres:

diversos estudios realizados en los últimos años sugieren que docentes con más (años de) estudios o más calificaciones no necesariamente logran mejores resultados que aquellos con pocos estudios e incluso sin ninguna formación pedagógica, y, en algunos casos, la relación sería incluso la inversa. Esto ha acentuado la desconfianza sobre la formación docente en general, y sobre la formación inicial en particular, por considerarse una inversión costosa e inútil. (TORRES, 1996, p. 21).

Shiroma e Evangelista (2007), em artigo que discute a formação docente no contexto da reforma do Estado no Brasil, sustentam a tese de que a reforma objetiva uma nova

governabilidade da educação pública e não as questões educacionais. Aquelas autoras apontam a profissionalização docente e a implantação do gerenciamento nas escolas como as vias encontradas pelos organismos internacionais (Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE, Organização dos Estados Americanos – OEA, UNESCO, UNICEF, BIRD, BM) para alcançar a governabilidade na área educacional. O professor estaria constituindo - pelas agências multilaterais, articuladas aos interesses dos países capitalistas hegemônicos - obstáculo à reforma educacional e à reforma do Estado, seja por apresentar uma oposição crítica ou por não entender de que se trata a reforma. E ainda, os mesmos organismos traçam uma negativa imagem do professor: corporativista; avesso às mudanças; acomodado pela rigidez da estrutura de cargos e salários da carreira docente; desmotivado; descomprometido com a educação dos pobres, um sujeito político do contra; incapaz teórico-metodologicamente, incompetente, responsável pelas falhas na aprendizagem dos alunos, logo, em última instância, por seu desemprego.

Como foi dito acima, vários estudos assinalam o docente como obstáculo à implantação das reformas e que reformadores e organismos internacionais o veem como barreira a ser transposta via formação que atenda as novas demandas educacionais.

Ao mesmo tempo, encontramos na literatura especializada brasileira inúmeros trabalhos que apontam para a “má formação docente”, responsabilizando-a pela perda da “qualidade da educação” ou pela deterioração do ensino público (por exemplo, MARTINS, 2004; PAUL, 2008; GATTI, 2010).

Isto posto, fez-se necessário detectar as ideias sobre educação (como deve ser a educação, o que deve ser ensinado, para que deve ser ensinado, como deve ser ensinado) que norteiam a prática do professorado e, para isto, contextualizar a formação docente.

Tardif (2000) e Tardif e Raymond (2000) pesquisaram esta contextualização, mostrando a composição e a produção do conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar. Esta formação é engendrada, segundo aqueles autores, pela interação dos saberes construídos na trajetória pré-profissional e na profissional. Na trajetória pré-profissional, eles 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 com o trabalho com os alunos, com alguns professores, com a rotina escolar, com o material didático utilizado, com os conhecimentos curriculares veiculados pelos programas e com as peculiaridades do ofício de

professor. Chamam a atenção para o fato de os saberes profissionais serem temporais, construídos através do tempo - o tempo da trajetória pré-profissional, o tempo dos primeiros anos de carreira e o tempo do decorrer da carreira. Indicam, ainda, que a trajetória profissional dos professores regulares se diferencia dos contratados, que teriam dificuldades para dominar a carreira (aspectos didáticos e pedagógicos, o ambiente da organização escolar e as relações com os pares e com os outros atores educativos) pelas precárias condições de trabalho. Para eles:

compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e de uma carreira; história e carreira que remetem a várias camadas de socialização e de recomendações. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 15).

Nesta perspectiva, para abarcar as ideias dos docentes sobre educação formal, é necessário considerar suas condições de trabalho, pois, como acreditam Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2000), as condições de trabalho interferem na socialização profissional do docente.

As condições trabalho, contudo, são apontadas como péssimas por Martins (2004) – porque geram um processo de proletarização do professorado, acentuando a divisão entre concepção e execução – e precárias por Souza (2011) – pois são condições que reforçam a submissão do docente à competitividade e à produtividade. O que levou à precarização das condições do trabalho docente, segundo Souza (2011), foram as reformas nas suas relações de trabalho, implantadas a partir da década de 1990, que institucionalizaram a instabilidade no emprego e no trabalho. A primeira se caracteriza pelo desemprego e pelo trabalho temporário ou eventual, a segunda, pelo questionamento da formação e qualificação profissional assim como pela ausência do reconhecimento e da perspectiva do trabalho docente. Processo este que incidiu negativamente sobre a remuneração docente.

A pertinência do problema que eu coloquei - a importância das ideias dos(as) docentes na sua adesão às reformas educacionais - se deve a não estar satisfatoriamente esclarecida a relação entre as ideias sobre educação que os professores têm (cultura docente) e a resistência às reformas. Tem havido ênfase maior a fatores ligados à má formação do docente e não às suas visões, que podem entrar em conflito com a lógica das reformas.

A hipótese em que esta pesquisa está focalizada é a de que o(a) docente de ensino fundamental em escolas estaduais de São Paulo resiste às reformas, entre outros fatores,

porque suas ideias sobre educação entram em conflito com as ideias que orientam as reformas. De acordo com esta hipótese, o(a) docente não se mostra mal formado, mas sim formado dentro de uma perspectiva distinta daquela das reformas.

Entre os indícios que levaram a elaborar esta hipótese, está o fato de as pesquisas apontarem a formação do docente como um dos empecilhos à adesão às reformas, não levando em consideração que a constituição de tais empecilhos é fruto de um processo de socialização que começa já nos primeiros anos do ensino básico, como aponta Torres (1996), e se completa com os saberes profissionais (TARDIF; RAYMOND, 2000; TARDIF, 2000).

Neirotti e Poggi (2005), ao descreverem experiências de inovação educacional na América Latina e Caribe, em contextos variados, apontando os professores como atores-chave dos processos de inovação, reforçam os indícios descritos acima. Estes autores trabalharam com o conceito de inovação muito próximo do conceito de reforma, uma vez que, de modo geral, atribuem a ambos a ideia de alteração, de novidade, de intencionalidade e planejamento para introdução de mudanças. À ideia de inovações, eles acrescentam a ideia de transformação substantiva das práticas educativas em uma instituição e em suas salas de aula e, conseqüentemente, de impacto em sua estrutura profunda.

Tais autores, ao analisarem os projetos de inovação, dão importância à subjetividade e às atitudes dos professores no processo, ou seja, levam em consideração “a instrumentalidade, a congruência e os custos”. Entendem:

por instrumentalidade a consideração sobre “o praticável” de uma proposta, para a qual devem ser oferecidas orientações claras e levadas em conta as contingências da sala de aula. **Por congruência, considera-se a relação entre a nova proposta e a “filosofia” educacional dos docentes (seja ela explícita ou implícita), ou seja, certas concepções sobre os fins e sobre as estratégias mais adequadas que conduzam a eles. Nesse sentido, remete também à coerência da inovação com as práticas habituais.** Por último, os custos remetem ao tempo e ao esforço dos professores para “investir” em uma proposta inovadora de suas práticas, em relação aos benefícios que se espera conseguir na aprendizagem dos alunos. (NEIROTTI; POGGI, 2005, p. 177, grifo meu).

Estes mesmos autores chamam também atenção para a complexidade do aspecto congruência e observam que, se a proposta de inovação estiver excessivamente próxima à prática do docente, pode perder seu caráter de mudança, pois não haverá tensão para que esta seja provocada.

Huberman (1976) e Neirotti; Poggi (2005) alertam para a complexidade da resistência às reformas no âmbito escolar e nos fazem pensar na necessidade de se investigar no cotidiano escolar a relação entre as decisões extraescolares e as mentalidades e práticas escolares.

Outra questão que se coloca, não menos complexa, é explorar a lógica das reformas educacionais Shiroma e Evangelista (2005) chamaram atenção para a mudança de discurso dos organismos internacionais em relação às reformas educacionais. No início dos anos 1990, predominavam, segundo elas, os conceitos de produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia, já no final daquela década, os conceitos eram construídos em torno da justiça, equidade, coesão social, inclusão, empoderamento, oportunidade e segurança. Da política de educação para a competitividade, migrou-se para a de educação para combate à pobreza.

Dale (2004), ao descrever a abordagem dos “institucionalistas mundiais”, afirma que eles defendem a ideia de que há uma cultura educacional mundial comum. Desta forma, os Estados teriam suas atividades e políticas moldadas por normas, valores culturais universais, por uma ideologia supranacional dominante (ocidental), logo, as reformas educacionais seriam baseadas nestes recursos culturais partilhados entre os Estados-nações autônomos que comporiam a comunidade internacional.

Porém, Dale (2004) propõe outra abordagem, a de uma agenda global estruturada para a educação, baseada na globalização, conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global visando à manutenção do capitalismo. Mais do que qualquer outro conjunto de valores, portanto, esta abordagem implica as forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo em que reconstroem as relações entre as nações. A adesão à agenda global é veiculada pela pressão econômica e pela percepção do interesse nacional próprio. Sendo que:

a primeira [abordagem] procura essencialmente demonstrar a existência e o significado de uma hipotética cultura mundial e a segunda, mostrar como é que uma nova forma de força supranacional afecta os sistemas educativos nacionais. (DALE, 2004, p. 454).

Ball (2001), na mesma linha da segunda abordagem, defende a existência de uma agenda global para as políticas dos Estados-nação pautada no estabelecimento de uma nova cultura de desempenho competitivo, pensada por instituições unilaterais, como o Banco Mundial e a OECD. Demonstra que estas instituições orientam a implantação de políticas com

base e tecnologias comuns, mecanismos operacionais idênticos e efeitos semelhantes, por isto, sugere a identificação dos aspectos comuns na diferença, ou seja, observarmos as tendências exógenas das políticas.

Aponta, ainda, as tecnologias das políticas a partir de três elementos que estão inter-relacionados e são interdependentes: forma do mercado, gestão e performatividade. Estas tecnologias seriam responsáveis, em nível micro, pela produção de novas práticas de trabalho e novas subjetividades dos trabalhadores, ou seja, novas disciplinas, que, em nível macro, geram outra base de relacionamento entre o Estado e o capital assim como no Estado e nas organizações privadas.

Porém, aquele autor não propõe uma lógica determinista, mecanicista na criação das políticas, advertindo que estas políticas são uma combinação de lógicas globais, distantes e locais, um verdadeiro processo de bricolagem, de hibridização. Além disto, ele indica que a implantação também é um processo de reinterpretação, recontextualização pelo pessoal técnico-administrativo nos vários níveis e no âmbito pedagógico.

Como pontua Azanha (1995), estamos diante de um amplo campo de pesquisa a ser explorado, que engloba desde a formulação da reforma e suas influências – dentro de uma determinada concepção de educação – até a prática com suas implicações políticas e de valores pessoais e locais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E TÉCNICOS

Com o intuito de identificar as ideias docentes em relação à educação no âmbito escolar, fiz um estudo em duas escolas estaduais que se situam entre as cidades de Osasco e de São Paulo. Uma das escolas situada em um contexto de precarização e vulnerabilidade social e a outra, num contexto oposto. Foquei os(as) docentes do ensino fundamental II, do período da tarde. A escolha do ensino fundamental II baseou-se em vários fatores: ter sido alvo recente de reformas; ter se universalizado, ao contrário do ensino médio; ter um perfil mais definido em relação ao ensino médio; e ser de caráter obrigatório há mais tempo. Portanto, pareceu-me um nível de ensino mais estável em relação ao médio, sobre o qual eu já havia acumulado experiência profissional, engendrando desta forma observações e hipóteses; ao contrário do ensino fundamental I, em que nunca atuei. Quanto à escolha do período da tarde, foi aleatória. Foram levadas em consideração as variáveis tempo de magistério, idade, situação funcional (efetivos e contratados), área de formação e atuação (disciplinas), origem

social, gênero, participação em associação sindical e carga horária de trabalho diária e semanal. A escolha das variáveis está fundamentada nas pesquisas de Tardif (2000; 2002) e Tardif e Raymond (2000), que indicam a importância do tempo na formação dos saberes dos docentes (tempo de vida e na profissão) bem como as condições de trabalho.

A coleta de dados se deu mediante quatro instrumentos: 1) questionário com questões fechadas aplicado a todos(as) os(as) professores(as) do ensino fundamental II, do período da tarde, das duas escolas investigadas; 2) observação de docentes (12 docentes em cada escola), dentro e fora de sala de aula – foram observadas situações de ensino, participação em reuniões pedagógicas, participação em conselho de escola, atuação em reunião de pais, participação em reunião de planejamento, dinâmica e conversas informais na sala dos/das professores(as); 3) entrevista semiestruturada com os(as) 12 docentes observados(as) de cada escola; e 4) análise de exercícios e avaliações aplicadas pelos(as) docentes observados(as).

RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO

As ideias dos(das) que embasam as práticas dos docentes das escolas pesquisadas estão voltadas para uma suposta preparação para a vida, esta sendo entendida como a instrumentalização para as etapas posteriores de escolarização que possam ser exitosa como preparação para o mercado de trabalho. A estratégia para alcançar tal objetivo esta fundada na “transmissão do conhecimento” – a ideia do conhecimento mais como objeto de erudição que instrumento de ação – por meio de aulas expositivas que trabalham a partir da homogeneidade da classe, conhecimentos (conteúdos) demandados pelas etapas escolares posteriores (ensino médio, vestibulinho etc.). Concebem que a melhor maneira de incentivar o aprendizado, a disciplina e a medir o aprendido é a prova classificatória, a nota por mérito, a qual estimularia a competição e seria estímulo aos estudos, assim como a reprovação. Desenvolvem trabalho individualizado, não há interdisciplinaridade, tampouco conexão com o cotidiano discente. Portanto, os(as) docentes não são movidos pela ideia de construção de práticas de ação que estimule os(as) discentes a participação, a reflexão, a transformação, haja vista que o grêmio estudantil, assim como o conselho de classe e série não são usados, explorados pelos(as) docentes como espaços possíveis de aprendizado discente de práticas de ações voltadas para a convivência e participação ativa em sociedade

Por conseguinte, podemos afirmar que a ideia de cidadania não é ausente ela aparece de forma abstrata no discurso de alguns poucos(as) docentes, porém a prática não se efetiva,

ficando no âmbito da disposição a crer, 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 das diretrizes do trabalho escolar. Tampouco têm claro quais são as diretrizes do Projeto Político-Pedagógico e busca conexão das suas aulas. Não existe, na prática, um projeto coletivo de ação nas duas escolas, os(as) docentes são movidos pelas ideias que internalizaram sobre educação escolar as quais vão adaptando ao contexto em que trabalham.

Contexto este de programas governamentais que por vezes esbarram em suas crenças, como por exemplo: a Progressão Continuada que só permite a reprovação do final do 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 distanciam das crenças docentes, outras reforçam, como é o caso das avaliações externas que reiteram a necessidade de preparar os(as) discente para responder a conteúdos em provas externa à escola, o uso de boletim e de notas de 0 a 10 que reforçam a ideia da classificação, a unificação curricular.

Por conseguinte, outras contribuem para ampliar a fragmentação do trabalho escolar, como por exemplo, os eventos e projetos que são demandados que a escola realize; “Olimpíadas de Matemática”, “Agita Galera”, Projeto da Cultura Afro-descendente etc. Pois, estes eventos e projeto acabam ocorrendo sem conexão com as aulas, com pouca organização, tornando se verdadeiros estorvos para os(as) docentes e contribuindo para a sensação de impotência docente diante das imposições externas à escola. Em contra partida a estas intervenções, há a legislação que demanda exercício democráticos nas relações de poder na escola, como por exemplo a gestão participativa que requer a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, o respeito ao estatuto da criança e do adolescente (ECA) que proíbe punições severas aos(às) discentes etc., legislação esta que muitas das vezes é tida como burocracia, portanto, ignorada, e a prática acaba sendo orientada pela tradição dos costumes autoritários, como indica Ghanem (2012).

Referente a este contexto, ainda, é necessário apontar para a precarização das condições de trabalho docente, estes(as) sofrem pressão para desenvolver uma performance produtivista, podendo ser punidos ou premiados com bônus no salário, segundo os resultados da escola na avaliação externa. Também são avaliados pela prova de mérito evidenciando o questionamento de sua formação e qualificação profissional. No que diz respeito à condição

funcional há aqueles que são os temporários (categoria O), que além de terem seus direitos trabalhistas limitados, vivem a insegurança de perda de aulas durante o ano letivo, em relação a infraestrutura material de trabalho ela também é precária, haja vista a ausência de funcionários de apoio e de manutenção para a biblioteca, laboratório de ciências e de informática e quadra esportiva, por exemplo.

Neste contexto os(as) docentes vão construindo seus saberes experienciais, aprendendo com a contradição entre a legislação federal, que aponta para as relações mais democráticas, e as imposições da secretaria estadual de ensino, assim como, com as contradições inerentes as imposições (programas, projetos e eventos) desta secretaria, porém, o aprendizado que sobressai é a necessidade de se adaptar às imposições para sobreviver, além da cristalização do sentimento de impotência de transformar o contexto, o qual se torna confuso, contraditório e frustrante, na medida em que não conseguem aquilo que acreditam ser o objetivo da escola, “transmitir os conteúdos” para as fases de escolaridade seguintes.

Sendo que, esta sensação de angústia e frustração, é encontrada em menor grau na escola central, pois aí se encontra uma gestão mais exitosa, em relação a da periferia, na criação de estratégias de punição e controle disciplinar discente para atingir a “transmissão de conteúdos” e, ainda, discentes que aderem em maior grau a este modelo, pois é buscada por responsáveis que almejam para seus filhos(as) uma escola que ofereça maiores possibilidades educacionais, ou seja, que possibilite preparo exitoso para as próximas etapas escolares de forma que possam no futuro adentrarem ao mercado de trabalho em postos que consideram bem remunerados. Por isto o investimento, matricular o(a) filho(a) longe do bairro onde moram, em uma escola que julgam ser mais organizada, ou seja, onde haja punição discente ao desrespeito às regras, onde há pouca rotatividade docente, menor grau de absenteísmo docente e mais recursos estruturais. Uma fala de um pai de uma aluna expressa esta preocupação “esta escola das piores é a melhor”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assiste-se uma triste caricatura da escola clássica humanista de base científica, pois as necessidades do presente demandam revisão e ressignificação desta escola. Como observa Dubet (1998), a massificação exige transformações das regras, métodos e objetivos, não sendo possível apelar para os antigos princípios.

Contudo os(as) docentes, embora percebam que a escola não cumpre mais o antigo papel, de unidade inculcadora de regras, de uma moral e “transmissora de conteúdos”, persistem na nostalgia do retorno à escola em que foram formados. Agem segundo o modelo de escola internalizado, o da escola clássica humanista de base científica.

REFERÊNCIAS

- AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. In: _____. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 67-78.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago 2004, p. 423-460.
- DUBET, F.O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, abr.1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 fev. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100004>
- 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 Cavalcante. Rio de Janeiro: Zahar; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1974. 404p.
- GATTI, A. B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, vol. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010.
- GHANEM, E. Ensino Fundamental e o direito à Educação na Constituição Brasileira. In: V Conferência Municipal de Educação de Osasco, v3., 2012, São Paulo. **Anais**. São Paulo: 2012, p. 22-26.
- _____. **Mudança educacional**: inovação e reforma: relatório científico 2: final. São Paulo, 2006. 588 p.
- 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.

MARTINS, A. N. **Perfil sociocultural dos professores da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo da cidade de São Paulo**. 2004. 216 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

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

PAUL, J. J.; BARBOSA, M. L. O. Qualidade docente e eficácia escolar. **Tempo Social**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 119-133, jun., 2008.

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

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Quaestio**, v.7, n. 2, p.97-111, 2005.

_____. Professor: protagonismo e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541 set./dez., 2007.

SOUZA, A. N. **Organização e condições de trabalho moderno**: precarização do trabalho docente. (Trabalho apresentado no III Seminário de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação, 2011).

TORRES, R. M. Formación docente: clave de la reforma educativa. In: **Nuevas formas de aprender y enseñar**. Santiago: UNESCO-OREALC. 1996. www.fronesis.org .

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.

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

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.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RECEBIDO EM: 20/03/2016

APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM: 29/11/2016