

# OUVINDO AS VOZES DOS PROFESSORES: O IMPACTO DE UMA PROPOSTA DE MUDANÇA CURRICULAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

*Iza Locatelli*

*Doutora em Educação*

*Diretora de Avaliação do Ensino Básico – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
Educaionais/Ministério da Educação/Brasília*

## **RESUMO**

Considerou-se neste estudo, resultado de trabalho de defesa de tese aprovada pela PUC/Rio em 1998, que as escolas são contextos onde representações vão sendo formadas, construídas em interação com as condições materiais, culturais e ideológicas de um dado contexto em um determinado momento. Procurou-se compreender os padrões de representação dos professores de 140 escolas municipais da Cidade do Rio de Janeiro sobre a proposta de mudança curricular realizada no período de 1993 a 1996. Realizou-se uma análise de conteúdo sobre os textos produzidos pelas escolas durante a discussão da mesma. Pode-se observar uma notável semelhança entre os padrões de representação das escolas de acordo com o modo como se implicam com a proposta.

**Palavras-chave:** padrões de representação, professores, mudança curricular.

As escolas são lugares onde se realizam trocas simbólicas, espaços de construção de processos de significação onde representações vão sendo produzidas e engendradas entre os sujeitos e o contexto de interação.

As organizações escolares, ainda que estejam integradas a um contexto social mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os ideais sociais e as crenças que os membros das organizações partilham dando a cada escola uma espécie de personalidade própria.

Por outro lado, a escola constitui um filtro que modela as mudanças que vêm do exterior, bloqueando-as ou dinamizando-as. Nela se desenvolvem padrões de relação, cultivam-se modos de ação e se produz uma cultura própria em função da qual os indivíduos interpretam as inovações.

Neste estudo, resultado de tese de doutorado, defendida e aprovada na PUC/Rio em 1998, procura-se desvendar o universo composto por valores, habitus, convicções, imagens e representações coletivas construídas em interação com as condições materiais, culturais e ideológicas de um dado contexto em um dado momento. No caso, o momento escolhido foi o da implantação de uma proposta de mudança curricular na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Para entender as reações de professores e professoras sobre a proposta de mudança Multieducação, o conceito de representações construídas e reconstruídas entre sujeito e contexto, parte visível de um iceberg assente em habitus me ajudou a analisar as diferentes posturas das escolas face à proposição feita.

## **OUVINDO AS VOZES DOS PROFESSORES**

Para poder ouvir as vozes dos professores, realizou-se num primeiro momento uma análise de conteúdo sobre os textos de 140 relatórios (correspondentes a 14% das escolas

municipais) selecionados aleatoriamente dentre as escolas que participaram das quatro etapas de avaliação da proposta Multieducação, ocorrida no decorrer de dois anos. Nesta seleção foram contempladas todas as regiões da cidade do Rio de Janeiro de modo que se pudesse priorizar as vozes de professores de diferentes comunidades educacionais. Num segundo momento, a análise foi realizada sobre o corpo de 92 questionários respondidos pelas mesmas escolas que participaram da amostragem inicial e que se dispuseram a responder ao questionário final de avaliação da proposta Multieducação. Como nem a confecção de relatórios nem a resposta aos questionários era obrigatória, algumas escolas que participaram da primeira fase não participaram da segunda.

Impregnada, após inúmeras leituras dos textos, foi possível captar o “tom” de cada relatório. Foram organizadas, então, cinco categorias iniciais: *Recusa em discutir a proposta*, *Rejeição à mesma*, *Pseudo-Aceitação*, *Aceitação à proposição feita* e *um último grupo classificado como Sem Posição*.

A recusa explícita em participar da discussão (2%) se caracterizou por escolas que fizeram questão de enviar relatório à SME comunicando que não participariam da discussão e avaliação da mesma: “Propostas de discussão que não contemplam pontos críticos da real problemática educacional que aflige as escolas e professores, não interessam.”

A rejeição (24%) configura-se por relatórios de escolas que afirmam terem lido a proposta mas não concordarem com as mudanças.

Nossa escola diz não à Multieducação. O documento está fora da realidade. Falta à escola materiais. É uma proposta indecente falar de vídeo e televisão para uma realidade de escolas precisando de reformas gerais, de materiais pedagógicos mais simples que muitas vezes saem do bolso do professor.

No grupo de escolas onde se observa uma pseudo-aceitação (14%) o tom predominante é o de que a mudança é necessária e a implicação seria possível, porém apontam tantos obstáculos para que isto ocorra que o discurso de aceitação assume forte carga de rejeição embora esta não seja explicitamente assumida.

Temos nos deparado com verdadeiros surfistas educacionais que estão enfrentando ondas gigantescas pois ainda acreditam que a educação é importante e que corre no seu sangue, fazendo parte da sua vida. Por isso e somente por isso é que a educação ainda está de pé no Brasil.

Nas escolas classificadas como sem posição (19%) não há posicionamento explícito porém percebe-se que estas estão entre a implicação e a não implicação, assumindo uma posição cautelosa. Em geral estas escolas apresentam reflexões bem elaboradas.

A concepção de uma escola do tamanho do mundo desafia o professor a integrar ao seu programa de trabalho as experiências vividas por seus alunos fora da escola e os saberes produzidos por outros sujeitos em outros espaços. Desta forma poderão ser constituídos novos patamares de conhecimentos mais críticos e mais transformadores.

Por último, o grupo que se declara explicitamente de acordo com a proposta (38%) afirma seu engajamento no processo de mudança proposto, o que não impede que sejam feitos inúmeros questionamentos a respeito da política educacional da SME.

Urge que a escola e todos nós profissionais da educação repensemos nossa prática pedagógica. O que se verifica analisando o ensino ao longo dos anos é uma prática pedagógica descontextualizada que não vai de encontro aos interesses dos alunos. Apenas lembramos que se a criança tem o direito de ser ouvida e respeitada nós professores também o temos.

Diferentes grupos de escolas, diferentes posturas. Como explicar estas diferenças? Procurei apoio em vários teóricos autores que nos ajudaram a iluminar esta pergunta.

O conceito de representações, segundo Chartier (1990) permite superar a divisão entre estrutura social e configurações mentais já que para este autor as estruturas sociais não são um dado objetivo, tal como não o são as categorias intelectuais e psicológicas. Todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais e discursivas) que constroem as suas figuras.

Habitus e representações são, segundo Perrenoud (1993) complementares do capital cultural e intelectual das pessoas. Este capital é formado por representações qualquer que seja seu grau de organização, coerência, validade e também pelos habitus que formam uma gramática geradora das ações conferindo unidade e sistematicidade às ações dos grupos.

Segundo Chartier (ibidem), as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros, servindo para a produção de estratégias e práticas que tendem a legitimar um processo ou a justificar para os próprios indivíduos e para os outros as posições assumidas.

A partir destes aportes, procurei compreender os padrões de representação das escolas utilizando uma abordagem indireta às culturas destas, através da análise de textos produzidos pelas unidades escolares, analisando o referido processo de implementação de um novo currículo. Os documentos produzidos pelas escolas encontram-se no que Nóvoa (1995) chama de Zona de Visibilidade das escolas, estando no nível das manifestações conceptuais e verbais, pondo a nu as assunções, crenças, valores, e representações que ajudam a desvelar traços de ala cultura.

Não se teve a pretensão de analisar a cultura organizacional das escolas, pois nesse caso seria necessário investigar outros parâmetros da cultura. Efetuou-se um recorte, procurando-se compreender os padrões de representação das escolas que emergem a partir de suas manifestações escritas entendendo-se que a análise de documentos é um recorte valioso quando se quer estudar um problema a partir da própria expressão dos sujeitos nele envolvidos.

A análise de conteúdo teve como suporte técnico os trabalhos de Bardin (1979), consistindo na articulação de processos de seleção das unidades de registro (temas abordados), na definição das categorias de análise e na elaboração das regras de enumeração. Foram identificados os temas mais recorrentes encontrados em questionários e relatórios: o próprio professor, a política educacional do governo, o currículo proposto e as implicações deste na vida dos alunos.

Foi realizada uma análise essencialmente temática, numa tensão constante entre a interpretação e os dados, tendo-se clareza que a relação com os dados pressupõe interpretação (procura de sentido) mais do que explicações (procura de causas) e que todas as operações que se efetuam sobre um texto estão sempre em função da análise, dos objetivos e das interrogações latentes, não estando dissociadas de operações de tradução e interpretação.

O interesse maior não foi o de estudar cada tema isoladamente (papel dos professores, política educacional do governo, currículo, importância deste para os alunos), mas sim o de articulá-los às categorias iniciais em função da posição tomada pelas escolas em relação à proposta. Não houve, também, interesse em analisar a proposta em si, mas sim o modo como

dela se apropriaram os professores e os padrões de representação subjacentes aos diferentes modos de implicação com a mesma.

O caminho encontrado para tentar responder à pergunta (Como explicar as diferentes posturas apresentadas em relação à proposta Multieducação por diferentes grupos de escolas) foi o de analisar, nos diferentes grupos, as representações que os professores têm sobre os alunos, suas famílias, sobre currículo, sobre si próprios e sobre o papel da política educacional do governo, entendendo que o universo onde atuam os professores e professoras é estruturado pelos objetivos da escola, pelas condições materiais de trabalho, e por *habitus* e representações que organizam a tessitura onde estes se movem.

Analisando as representações dos professores sobre a escola e sobre seu próprio papel social e profissional observa-se que emergem representações de um grupo profissional que se sente pouco apoiado e pouco considerado. Ressentimentos contra as condições de salário e frustração sobre a ação prescritiva e normativa do governo, sobre a descontinuidade das políticas educacionais, aparecem com muito vigor. Estas críticas aparecem em qualquer um dos grupos pesquisados, quer se impliquem ou não com a proposta. Muitas vezes o tom é de ironia como o da escola abaixo:

Rio, olha que coisa mais triste  
Mais sem graça  
É ele professor que vem e que passa  
Num triste balanço  
Caminhando da sala de aula  
Da volta à casa  
Do hospital do IASERJ  
Professor da Zona Sul, professor da favela...  
Professor do subúrbio...  
Olha as tuas professoras mulheres  
Teus professores humilhados, sub-empregados  
Tua rede municipal destruída, sofrida  
As tuas escolas, teus professores, teus alunos desprezados  
Essa imagem contrastante e violentada”

Outras vezes há quase um grito pedindo apoio para melhor realizar o trabalho que entendem ser necessário:

Depende muito de nós professores a implementação da Multieducação. Percebemos que a abordagem é diferente de tudo que fizemos até agora e sentimos que precisamos nos modificar sem resistência ao novo, porém precisamos de apoio e respeito para que este trabalho não seja mais um quando ocorrerem mudanças em nossa política.

O mal estar docente, expressão cunhada por Esteve (1995) é uma constante nos textos, revelando o desencanto por uma conjuntura de fatores que dificultam o exercício do magistério e que leva os professores a, numa análise de uma proposta curricular, centrarem-se muito mais em problemas a eles relacionados do que na discussão do currículo proposto.

Para as escolas que se colocam explicitamente contra a proposta ou para aquelas que denotam pseudo-aceitação o desencanto causado pela perda de status, por perdas salariais e pelas difíceis condições de trabalho parecem determinar o fracasso de qualquer tentativa de mudança na ação pedagógica. Em diferentes modulações o discurso assemelha-se ao da escola abaixo:

Uma Multieducação aplicada numa Multipobreza, em uma escola de Multiproblemas, resultaria num Multifracasso. Por que a SME não trata primeiro do básico, tal como reformas nas escolas, pessoal de apoio, professores, treinamento compatível com o horário, salário digno?

A leitura dos textos desse grupo de escolas nos dá a sensação de que o espaço pedagógico esvazia-se. A pseudo aceitação e a rejeição estão associadas à figura de um professor heróico: “Acreditamos que discutir com os professores sobre suas expectativas seria um ponto favorável no sentido de resgatar seu ânimo e credibilidade, pois muitas vezes nos sentimos como D.Quixote lutando contra moinhos de vento”

A mudança proposta quase não é discutida. Os problemas da educação estão quase sempre relacionados a causas externas à escola. Estas razões são onipotentes para justificar o não envolvimento. A intervenção das escolas sobre a ação educacional parece ser nula dependendo qualquer mudança de modificações na estrutura da sociedade e na estrutura de trabalho dos professores e professoras. Há, no tom dos discursos desses dois grupos de escolas, uma indignação tão forte contra sua situação social e profissional que os impede de analisar os possíveis espaços de atuação capazes de serem construídos. Sem se verem como espaços de mudança estas escolas parecem não ter força ou vontade de investir na ação pedagógica.

As representações são campos socialmente estruturados mas são também uma expressão da realidade intra-individual. Elas articulam elementos afetivos, sociais, culturais, e cognitivos às relações sociais que afetam a realidade social em que se engendram. As representações, portanto, se estruturam em função do contexto de produção.

O território do habitus, das disposições adquiridas, em função do pertencimento a determinado grupo, o domínio das memórias coletivas onde se depositam os conteúdos culturais, o imaginário social, as relações estabelecidas num determinado grupo fazem co-existir permanência e diversidade no campo das representações. A diversidade e a contradição são marcas do estudo das representações como processo. Diferentes representações são percebidas nos vários grupos que têm, de certa forma, as mesmas condições salariais e condições semelhantes de trabalho.

Mas cada escola é uma escola e, embora a insatisfação com o salário e com as condições de trabalho estejam presentes na maioria dos documentos, é diferente o discurso do grupo que denota implicação com a mudança. Neste, os professores e professoras não deixam de fazer inúmeros questionamentos em função de sua situação profissional, mas reconhecem seu papel como agentes de mudança.

Em que pesem as desconfianças deste grupo quanto à descontinuidade das propostas educacionais, os professores e professoras denotam ter clareza de que o sucesso de qualquer proposta de mudança depende muito de sua ação imbricando-se à esta uma ação governamental voltada para melhorar as condições de trabalho de professores e alunos. Em geral, este grupo analisa a proposta não se prendendo apenas a seus problemas.

Parece haver um maior investimento no aspecto pedagógico. As escolas deste grupo demonstram ter consciência do papel que podem ter ao se articularem com a realidade social de seus alunos, não se deixando aparentemente paralisar pelas dificuldades enfrentadas. Reconhecem, em grande parte, que a escola atual não está sintonizada com a realidade dos alunos. Afirmam a existência de saberes legítimos nas classes populares, entendendo a necessidade de saber articulá-los com o saber escolar. Sente-se que há uma preocupação com a valorização do aluno e de suas experiências e uma reflexão maior sobre o pensar e o fazer pedagógico.

Professores e professoras destas escolas cobram, às vezes duramente, ações mais eficientes do governo no campo da educação mas não se colocam à margem do processo, imobilizados.

Percebem-se possibilidades de viver as contradições e conflitos de modo positivo, surgindo um anúncio de possibilidades de mudanças pela insatisfação com o já experimentado. Professores e professoras sentem-se implicados com o destino da instituição.

Já as representações das escolas categorizadas como sem posição tendem a se aproximar em alguns momentos daquelas que afirmam sua implicação com a mudança. Os professores e professoras também se reconhecem como agentes de mudança e percebem que estas são neces-sárias. No entanto, as escolas não assumem explicitamente a implicação com a mudança proposta, pedem mais tempo para analisá-la, porém é transparente nos textos a insatisfação com o existente embora o medo da mudança esteja também presente.

“Sabemos que o diferente assusta e se não o aceitarmos apesar das dificuldades que temos, a escola estará fadada a desaparecer da mesma forma que desapareceram os gigantes, poderosos mas muito pouco inteligentes dinossauros”

As representações dos vários grupos de escolas são diferentes. Provavelmente estas diferenças não se relacionam apenas a traços psicológicos individuais ou ao somatório destes traços. Devem ter relação com a história de vida dos professores individual e coletivamente, social e culturalmente. Os professores e professoras carregam dentro de si disposições que se atualizam no contexto das escolas não se podendo, portanto, falar de um padrão de representação no singular.

Quanto às representações dos professores sobre a política educacional do governo, percebe-se que não há muita crença na ação governamental por parte das escolas. Além da questão salarial e das condições de trabalho, da falta de tempo para estudar e planejar aulas, das críticas à forma como são realizados os cursos de atualização, observa-se uma grande descrença na continuidade das propostas educacionais. Este tema é abordado com várias nuances entre os diferentes grupos parecendo quase consensual entre os professores e professoras que mudanças curriculares fazem parte da política específica de cada gestão, mudando ao mudar a gestão. Entendem os professores e professoras que cada governo deixa uma marca em educação ou pretende deixá-la publicando novos compêndios de propostas curriculares. O teor do texto abaixo é uma constante nas várias escolas :

A crítica é justamente quanto à política educacional formulada por cada gestão. Cada uma apresenta uma proposta. Há discussões, debates etc... através de reuniões. Quando o professor já está quase se sentindo seguro para aplicá-la (quando deixa de ser proposta), vem outra gestão, com outra proposta, reinicia-se a discussão e aí começa tudo de novo.

Gimeno Sacristan (1991) analisa o que ele próprio chama de rito recorrente de macro-projetos de reforma de sistemas educativos afirmando que por debaixo dos rótulos de mudança, inovação, reforma, oculta-se outra função do discurso político: o argumento justificador de que há uma estratégia política para melhorar o sistema educacional. Como reformar, mudar denota remoção para algo melhor, obtém-se apoio público, geram-se novas expectativas, que são substituídas pela decepção.

Nos documentos das escolas percebe-se uma posição bastante crítica sobre o tema. A representação de que um governo faz e o outro desfaz é uma constante, o que tende a deixar

professores e professoras inseguros ao sabor de novas diretrizes. O depoimento abaixo é o de uma escola que se posiciona com cautela, não assumindo uma posição clara:

Todo o conteúdo do documento é pertinente e oportuno, apesar de repetir muitas considerações que já foram debatidas em documentos anteriores e que, apesar de importantíssimas, por si só não foram suficientes para o sucesso total de tais propostas. Consideramos prematura uma avaliação no momento pois só a partir de uma avaliação na prática dos projetos contidos no documento é que poderemos saber a qualidade do trabalho em função dos apoios recebidos da SME. Temos uma angústia: dois anos para o desenvolvimento da proposta, e depois?

Em se tratando de uma proposta curricular poder-se-ia supor que o aluno, sujeito do processo, fosse um dos temas centrais, porém este foi o tema menos focado pelas escolas. Na maioria das vezes, o aluno, quando é discutido, aparece relacionado a questões referentes à avaliação.

Nas escolas do grupo que rejeita a proposta, os alunos e suas famílias são vistos, em geral, como culpados por seu fracasso escolar. Emergem representações negativas sobre os alunos vistos como carentes, com inúmeros problemas familiares e de saúde, desinteressados, despreparados.

Quem são os alunos e suas famílias?

Favelados, acostumados com uma visão paternalista onde a escola tem que dar tudo: lápis, caderno...

Agressivos, com valores invertidos

Descrentes do valor do estudo e da escola pois podem conseguir através de outros métodos dinheiro fácil.

Nas escolas do grupo pseudo-aceitação, as representações sobre os alunos diferem um pouco. Estes não são vistos com tanta negatividade. A questão de uma organização curricular que favoreça o aluno, integrando de forma crítica os conteúdos, aparece de forma tímida neste grupo, embora venha a surgir com mais clareza nos dois outros grupos categorizados como Aceitação e Sem Posição. Mesmo assim, apenas metade das escolas que afirmam aceitar a proposta discute o impacto que esta poderá vir a ter sobre os alunos, enfocando questões que envolvem a adequação do currículo à diversidade da população que frequenta a escola pública, a revisão das práticas pedagógicas dos professores, a importância do saber popular como ponto de partida para um saber mais elaborado e a integração dos conteúdos à vida.

Queremos uma escola que faça dos seus conteúdos a integração com a vida, partindo da realidade do aluno para que possamos fazer um trabalho que aprimore os valores da vida deste aluno, com linguagem adequada enriquecendo os valores reais. Queremos alunos que saibam pensar, agir, tomar decisões.

Quanto às representações dos professores sobre currículo, há, também, diferenças marcantes entre os diferentes grupos. No grupo que rejeita a proposta pouco se discute sobre o currículo apresentado. No máximo fala-se sobre a forma de avaliar os alunos e não sobre a avaliação em si. Discute-se muito o fato de que o novo currículo pretende aligeirar os conteúdos. Não se discute que tipo de conteúdo, sua integração, sua relevância. Não se observa preocupação com a busca de novos caminhos pedagógicos. A realidade social dos alunos e a ação

governamental servem como motivo para a não apropriação do espaço de discussão. O derrotismo pedagógico e o não envolvimento são as marcas mais presentes.

O currículo, quando o tema é discutido, aparece como um termo ambíguo, referindo-se de modo geral aos programas de conteúdo da escola. A quantidade de conteúdos têm mais peso que a qualidade destes. Não se discute que tipo de conteúdos ou a forma de abordá-los. As críticas à proposta centram-se no que chamam de paternalismo (pelo fato de o novo currículo defender menores possibilidades de reprovação para os alunos) e ao suposto “enxugamento” dos conteúdos. Não há o mais leve questionamento sobre o currículo proposto estar ou não a serviço de um projeto educacional em benefício das classes populares.

Teóricos e pesquisadores que discutem as questões que envolvem currículo e as implicações culturais das transmissões escolares têm em comum o fato de se interessarem pelos conteúdos dos programas de ensino, pelos tipos de conhecimento, pelas significações e pelos valores que constituem a própria substância do currículo.

Diferentes autores da chamada Pedagogia Crítica como Apple,(1994) Giroux (1995), MacLaren (1997), Popkewitz (1997) e muitos autores brasileiros como Moreira (1997) e Silva (1996) chamam a atenção para a preocupação com o conteúdo e com a natureza do conhecimento veiculado pela escola, discutindo a necessidade de o currículo ser entendido como um texto, como um instrumento privilegiado na construção de identidades.

Não obstante as discussões sobre currículo terem avançado muito nos últimos anos abordando a importância dos fatores culturais, sociais e políticos dos processos de seleção, estruturação e transmissão dos saberes escolares e a necessidade de se levar em conta o contexto social e histórico em que ocorre a educação, os professores e professoras ao analisarem a proposta curricular Multieducação não demonstraram uma visão mais aprofundada da importância do currículo num processo de transformação.

Ao discutir a parte da proposta que trata da avaliação, assim se posicionam duas escolas que sintetizam o discurso de várias:

“A avaliação tem que ser rígida porque nas melhores escolas de onde saem os melhores alunos o ensino é tradicional. Estamos sendo muito paternalistas com os nossos alunos. Temos que ter autoridade.”

O que podemos perceber é que com o passar dos anos se promove um “enxugamento” dos conteúdos o que vem tornando cada vez mais medíocre o ensino no Brasil.”

As poucas escolas que denotam uma visão mais elaborada encontram-se nos grupos categorizados como Aceitação e Sem Posição. Nestes o processo curricular é percebido como consubstanciado em relações de conflito, sendo necessário investir na diversidade, no diálogo entre as diferenças, ao invés de se tentar a homogeneização. O currículo é percebido como uma construção múltipla, com decisões por parte da administração central, das escolas e dos professores. Estes sentem-se mais autônomos para realizar o currículo vendo possibilidades de atuarem como mediadores entre o currículo proposto e os alunos.

Os professores e professoras parecem se sentir como interlocutores do processo de construção curricular. Isto pode ser observado no discurso da escola abaixo:

A proposta de modo geral foi bem aceita pelo grupo servindo como elemento facilitador do trabalho da escola que já vem tentando implementar algo semelhante. Nos próximos Centros de Estudo serão discutidas as partes específicas da proposta associando-as à experiência que já é desenvolvida na escola.

Quanto aos questionários que refletem a avaliação final da proposta, após dois anos de discussão, observa-se que 9% das escolas declaram considerar a proposta Plenamente Satisfatória, 64% a consideram apenas Satisfatória enquanto 27% das escolas não a aceitam por considerá-la Insatisfatória.

Praticamente todas as escolas que declararam, através dos relatórios de avaliação, aceitar a proposta, mantêm a mesma posição à exceção de duas que afirmam não terem recebido os apoios necessários para implementá-la. Porém, mesmo nas escolas que reiteram sua aceitação surgem dúvidas quanto à continuidade da política educacional proposta, frustração quanto às condições salariais e quanto às formas de atualização.

A proposta nos levou a uma reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida na escola. Está muito bem organizada, linguagem de fácil compreensão, assuntos enfocados abordando pontos importantes e necessários para o resgate de uma política educacional de qualidade. Como crítica e sugestão deve-se considerar a exigüidade de tempo para ser posta em prática nesta gestão e o risco de ser deixada de lado por uma futura gestão.

Das escolas que rejeitaram a proposta, inicialmente apenas um terço modifica sua posição. As demais ou não respondem ao questionário ou se mantêm na posição inicial de rejeição. Neste grupo as críticas continuam centradas nas condições de trabalho do professor, na carência de pessoal nas escolas, na falta de equipamentos e de atualização para os professores. Há no entanto, algum investimento na análise da proposta em si. Algumas escolas deste grupo já a discutem e observam pontos positivos não obstante as questões colocadas.

O professor não possui tempo hábil para participar de cursos, debates. A realidade docente hoje impede que ele tenha qualquer tempo livre para tal. Lemos, discutimos e procuramos avaliar a proposta mas nos é difícil aprová-la dadas as dificuldades porque passa o magistério. A desvalorização do magistério é tão grande que nos falta vontade de modificar o marasmo em que se encontra a escola pública.

As escolas categorizadas inicialmente como no grupo Pseudo-aceitação definem-se com mais clareza ao preencherem os questionários. Metade delas sequer responde ao questionário e a grande maioria declara considerar a proposta Não Satisfatória. Neste grupo surgem duras críticas à política educacional da SME, posição que já se configurava nos relatórios pois, embora afirmassem nestes, explicitamente, concordar com a proposta, o discurso já não deixava muitas dúvidas, tratava-se, na verdade, de uma pseudo-aceitação. Quando, no questionário, foram solicitados a escolher uma dentre três posições, a maioria do grupo optou pela rejeição.

“A proposta é algo utópica pois com as condições físicas e humanas que temos não há como desenvolver qualquer tipo de trabalho por mais superficial que seja. A sociedade brasileira precisa encarar sem demagogia eleitoreira os problemas educacionais”

Do grupo anteriormente considerado como Sem Posição cerca de um terço assume concordar com a proposta por considerá-la Satisfatória. Os demais ou a rejeitam ou não respondem ao questionário. Os problemas colocados para a não aceitação são os mesmos: salário, condições de trabalho, falta de atualização, descontinuidade das políticas educacionais.

Como aspecto positivo citamos a apresentação dos textos que suscitaram questionamentos e levaram o grupo a repensar sua prática pedagógica e a apresentação de idéias inovadoras, motivando o professor a buscar situações que incentivem seus alunos. Como aspectos negativos

apontamos a contradição entre a apresentação de um documento inovador e a falta de condições para implementar a idéia tal como é apresentada.

Num primeiro movimento, quando da análise dos relatórios, as escolas foram categorizadas em cinco grupos. Ao final do processo três grupos emergem com clareza: *escolas que se implicam com mais vigor na proposta de mudança (9%), escolas que se implicam com cautela (64%) e escolas que não denotam implicação com a proposta (27%)*.

Não há um padrão definido em todas as escolas de cada grupo, isto é, há ênfases diferenciadas entre as escolas do mesmo grupo, porém há uma considerável semelhança entre os padrões de representação das escolas que foram categorizadas em determinado grupo.

Na heterogeneidade de imagens captadas através dos textos dos professores/as ficam registradas diferentes vozes, sonhos, esperanças, frustrações, medos, desencantos, insatisfações, vontades...Grande parte dos professores/as representam a escola não como um objeto a ser mudado, mas como um espaço de mudança e, assim sendo, ressentem-se quando se percebem à margem das escolhas e decisões deixando transparecer em suas representações que se sentem como objetos a serem mudados e não como sujeitos da transformação.

Não é fácil implementar mudanças em educação, pois como nos diz Escudero ( 1994):

Gerar mudanças significativas num sistema de ensino significa implicar, repensar e integrar de modo radical o nível dos sujeitos (professores/as) o nível institucional (escolas) e o contexto circundante (comunidade, apoios, assessoria). É preciso que se criem condições e processos que tornem possível tanto a construção de conhecimentos inovadores vindos de dentro (professores, alunos, comunidade) como a operacionalização e transformação contextual, crítica e reflexiva dos conhecimentos válidos provenientes do “exterior”.

Foi possível depreender através dos textos que, como cada escola possui uma configuração própria, muitas já estão engajadas em processos de mudança, aceitando a proposta como algo mais a ser acrescentado ao seu trabalho. Em diferentes nuances estas escolas demonstram investir na ação pedagógica. Outras escolas parecem viver um momento de profundo desencanto. À representação de professores heróicos contrapõe-se à de um governo omissivo.

Não se vendo como espaços de mudança, praticamente não se envolvem na discussão do currículo apresentado e de suas implicações para a vida dos alunos. Entre os dois grupos situa-se outro que oscila entre a crença e a impossibilidade. Parecem estar a meio termo entre a implicação e a não implicação. O discurso oscila, às vezes, entre o determinismo social e um possível espaço de ação. Em alguns momentos percebe-se que a indignação em relação às condições salariais e de trabalho assumem um caráter quase imobilizador, mas a crença na escola e no papel do professor se mantém.

Os professores/as falaram e falaram muito. Reclamaram, questionaram, apontaram dificuldades, deixando transparecer a representação de uma categoria profissional que se sente profundamente cerceada e socialmente desfavorecida. Às difíceis condições para o exercício do magistério e ao baixo salário acresce-se a incerteza quanto à continuidade das políticas educacionais. O ter sempre que recomeçar como se não tivessem passado ou história é uma das marcas mais fortes no discurso dos professores e professoras sintetizado no texto da escola abaixo:

Reavaliar textos, relatórios, momentos...

Voltar a velhas feridas, voltar a promessas

O salário, o plano de carreira, a produtividade, a qualificação,  
A atualização sempre por vir. Um desânimo abate....  
O que já escrevemos, falamos, foi esquecido ou não foi ouvido?  
Tanta reestruturação, tantas palavras, tantos relatórios,  
Tantos prazos, tantas avaliações, tantas cobranças, tanto cansaço...  
Um desânimo abate....Até quando?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. *Educación e poder*. Barcelona: Paidós, 1994.
- BARDIN, L. *L'Analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France, 1979.
- BARROSO, J. *O estudo da escola*. Portugal: Porto, 1996.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Razões práticas sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papyrus, 1996.
- CHARTIER, R. *A história cultural, entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- ESCUADERO, J.M. *Inovação e formação centrada na escola*. In: Amiguiño e Canário. *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa, 1999.
- ESTEVE, J. *Mudanças sociais e formação docente* in Nóvoa (org) *Profissão Professor*. Portugal: Porto, 1995.
- FARR, R.M. *Representações sociais: a teoria e sua história*. In: GUARESCHI e JOVCHELOVITCH (org). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.
- KRAMER, S. e Souza S. *Histórias de professores*. São Paulo: Atica, 1996.
- MACLAREN, P. *A vida nas escolas uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MOREIRA, A. F. *Currículo: questões atuais*. São Paulo: Papyrus, 1997.
- MOSCOVIOCI, S. *Psicologia Social*. Barcelona: Paidós, 1985.
- NOVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. quixote, 1995.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: D. quixote, 1993.
- POPKEWITZ, T. *Reforma educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SARMENTO, M. J. *A vez e a voz dos professores. Contribuição para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Portugal: Porto, 1994.
- SACRISTÁN. *El curriculum: una reflexion sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1991.
- SILVA, T. T. *Teoria educacional crítica em tempos pós modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

## ABSTRACT

*In this study it has been considered that schools are contexts in which representations are formed gradually, built in interaction with the material, cultural and ideological conditions of a given context at a given moment. It has been sought to understand the representations standards of a teacher's group about a change proposition submitted by the Municipal Secretary of Education in the period 1993-1996. A content analysis has been carried out about the texts produced by the schools during the discussion of said proposition. Such representations standard appear in differentiated nuances among the different groups, whereby a considerable similarity may be perceived among the schools's representations according to the way how they accede to the proposed change.*

**Key words:** *Representation, standards-teachers, curriculum change.*

## **RESUMEN**

*Se ha considerado que las escuelas son espacios donde representaciones son construidas en interacción con las condiciones materiales, culturales e ideológicas de un determinado tiempo en un determinado contexto. Se ha intentado comprender los padrones de representación de los maestros de 140 escuelas municipales acerca de una propuesta de mudanza en el currículo que ha sido realizada entre 1993-1996. Se ha hecho un análisis de lo contenido de los textos producidos por los maestros mientras se procedió la discusión de la referida proposición. Ha sido posible observar una gran semejanza entre los padrones de representación de las escuelas en función de la posición asumida con referencia a la mudanza presentada.*

**Palabras-clave:** *padrones de representación, maestros, mudanza curricular.*