Pensando a cultura escolar e a prática pedagógica

Maria de Lourdes Rangel Tura*

Resumo

Este texto analisa as culturas escolares com base em sua instituição no processo de produção dos sistemas nacionais de educação, destacando a cultura como uma rede de significados socialmente construída e que não podem ser entendidos como fixos e determinados, mas como dinâmicos, caracterizados pela mudança própria do momento vivido. Nesse contexto, analisa-se também a presença de múltiplas culturas no espaço pedagógico e as suas formas de comunicação com a cultura escolar, tendo por base dados da observação da prática pedagógica realizada em escolas de ensino fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro, em que estão em circulação as novas propostas curriculares e os sistemas de avaliação externa, que demandam a preocupação com o desempenho dos estudantes que é demonstrado nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica. Assim, novas significações, novos sentidos estão sendo construídos nesses espaços culturais.

Palavras-chave: Cultura escolar. Ensino fundamental. Etnografia. Prática pedagógica.

Introdução

No campo da educação e especialmente da educação escolar, reconhecemos a perspectiva de que estamos vivendo um momento de aceleradas mudanças culturais, que têm um grande impacto naquilo que se instituiu como cultura escolar ou culturas escolares. Há, nesse processo, um confronto de temporalidades e de significantes que marcaram as buscas pela escolarização de massas, a democratização de oportunidades escolares e a construção dos currículos.

Assim, essa discussão exige que se volte a atenção para espaços mais amplos da organização social, que estão colocados frente ao discurso da mudança e das novas demandas sociais a respeito da educação básica e que têm como principais atores os gestores da educação, os grupos políticos e os estudiosos do tema, articulados em suas coletividades.

Recebido: 22/11/2015 – Aprovado: 17/03/2016 http://dx.doi.org/10.5335/rep.v23i1.6336

Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: ltura@centroin.com.br

Analisando as demandas sociais, Laclau (2013) distinguiu essa nocão como central para o estudo das formas políticas de articulação de diferentes segmentos sociais. É nesse sentido que temos observado buscas por mudanças nos sistemas de organização escolar e de ampliação das oportunidades escolares, tendo em vista as múltiplas transformações socioeconômicas das sociedades atuais, como já dissemos, e o crescimento de novas tecnologias, que estabeleceram grandes mudanças nos sistemas de produção econômica e de comunicação social.

De outro modo, verificamos também a manutenção de padrões e modelos da cultura escolar, que, atualmente, são reforçados pela vigência dos sistemas de avaliação externa, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica. São situações que trazem nossa atenção para as culturas escolares que vêm sendo construídas nesses processos sociais.

As culturas escolares

Na análise da cultura escolar ou das culturas escolares, cabe, primeiramente, destacar as culturas – as múltiplas culturas que convivem nos espaços que habitamos – como sistemas simbólicos, como uma rede de significados socialmente construídos. É necessário acrescentar, também, que esse conjunto de símbolos, valores e ideias é extremamente variável no tempo e no espaço, e que, atualmente, como disse Kuper (2002), todo mundo está envolvido com cultura. Segundo o autor, isso engloba o que é discutido tanto pelos cientistas sociais como pelo povo nas ruas, pelos índios em suas aldeias, pelos negros africanos em suas lutas por emancipação, etc.

A questão da cultura tornou-se, pois, central na análise das relações sociais, como assevera Hall (1997). Ou seja, a cultura passou a ter um grande poder analítico e explicativo dos fenômenos sociais, políticos e econômicos. Ela é também o elemento mais dinâmico e imprevisível das mudanças que se efetivam nas diferentes organizações sociais. Isso é, em grande parte, decorrente do desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação, que têm facilitado a divulgação e a circulação de imagens, textos, significados, códigos e linguagens, realizando um *mix* cultural, atravessando velhas fronteiras e produzindo formações culturais híbridas.

A observação das práticas culturais nas sociedades contemporâneas deixa, portanto, perceber que não se pode entender cultura como uma rede de significados fixos e determinados que enfeixem e delimitem todas as possibilidades de atuação e comunicação de uma organização social, pois vivemos em sociedades multiculturais, envolvidas por culturas com forte dinamismo de mudança.

Nessa perspectiva, quando analisamos nossos espaços culturais, vale lembrar o que Garcia-Canclini (2011) denominou de culturas híbridas latino-americanas, dando a elas uma especificidade que se afirma no cruzamento sociocultural entre as tradições cultas e populares em uma heterogeneidade multitemporal, que faz intercomunicar o tradicional e o moderno. Essas culturas híbridas são, assim, o resultado da sedimentação, da justaposição e do entrecruzamento de tradições indígenas, do hispanismo-católico e das ações políticas, educativas e comunicativas modernas, que geraram formações híbridas em todos os estratos sociais e, ao fazer acontecer a interseção de diferentes temporalidades históricas, deixa-se contaminar pelos influxos da pós-modernidade e se abre aos intrincados processos da globalização. Essas novas perspectivas socioculturais passaram a partilhar os espaços de convivência nas escolas e a transformar a vida nos ambientes da ação pedagógica.

Podemos, então, começar a pensar a construção de uma cultura escolar ou de culturas escolares, acompanhando o que foi a constituição do processo de escolarização de massas e tendo por base aquilo que se denominou como educação elementar, básica ou fundamental. Foi o que vimos acontecer a partir do século XIX nos diferentes países da Europa e também em outros espaços do mundo ocidental, em um esforço de instituição dos sistemas nacionais de educação.

Nesse contexto, observamos a circulação de significantes privilegiados, no dizer de Laclau (2013), relacionados à constituição do cidadão e à formação do trabalhador, que estavam articulados com as demandas populares em torno dos processos de escolarização de massa e com os requerimentos do novo perfil das sociedades organizadas como Estados-Nação.

Assim, instituiu-se uma cultura escolar que acompanhava os esforços necessários à implantação dos mecanismos de assimilação de uma nova ordem social e a integração da nova geração a um sistema diferente de racionalidade e práticas sociais. Portanto, a escola e os sistemas nacionais de educação foram entendidos como importantes instituições sociais que possibilitam a formação de um trabalhador afinado com as novas necessidades das sociedades capitalistas.

Entendemos, então, que a cultura própria dos estabelecimentos escolares tem base nas matrizes simbólicas de um tempo e lugar e, por isso, acompanha as transformações dos diferentes momentos históricos, se plasma nas peculiaridades locais e, ao mesmo tempo, se expande na esteira da comunicação intercultural, em uma circularidade de relações e migrações culturais, como afirmou Ginzburg (2001), tendo por centro uma cultura letrada e erudita. Ela vai se constituindo como um estilo de ser e de fazer, que se articula na produção/reprodução de padrões de comportamento, de expectativas e de discursos, que legitimam uma ordem de representações.

No interior do espaço escolar, o que se observa, então, é um processo híbrido que se distingue pela forma muito própria de interação das diferentes culturas que habitam esse ambiente pedagógico e que, de diversas maneiras, vão afirmando seus valores e conteúdos ou resistindo às imposições de uma dominação cultural. Essa resistência, muitas vezes, se espelha nos maus resultados acadêmicos, potencializados por aquilo que os/as professores/as distinguem como "desinteresse" do grupo discente (WILLIS, 1991). Esse desinteresse se relaciona com a existência de uma prática educativa baseada em ritos instituídos na cultura escolar, que têm dificuldade de incorporar tanto as novidades tecnológicas e os novos códigos de linguagem como os diversos ethos dos diferentes grupos sociais que fazem parte do cotidiano escolar. É importante destacar que no interior dos espaços escolares, em que se instituiu uma cultura fortemente homogeneizada, convivem diferenças culturais.

A diferença cultural é uma situação muito própria das sociedades atuais, que vivem em "espaços liminares" ou nas "margens deslizantes do deslocamento cultural", como distinguiu Bhabha (2007, p. 46). Isso põe em xeque a ideia de uma "cultura nacional" ou de uma cultura totalizada e seus pressupostos universalizantes e joga o olhar para aquilo que se tem constituído como um hibridismo cultural e histórico, que acompanha a constituição de um mundo pós-colonial. A diferença retrata, pois, um contexto movediço em que significados e valores são apropriados em formas muito específicas de tradução, transferência de sentido, negociação e ambivalências, que descartam a possibilidade de se pensar em um sistema estável de referência e representação. São situações que fazem parte da história de nosso povo, dos silêncios de nossa gente, e estão inseridas naquilo que não se pode entender nas atitudes dos alunos, nas formas "confusas" com que eles se afirmam.

Nessas diferenças, estão inscritas as marcas de nossa história colonial, dos muitos movimentos diaspóricos que desenharam o deslocamento de diferentes povos africanos para as Américas, das migrações do campo para a cidade, do nordeste para o sudeste, de países europeus e asiáticos para as Américas, na busca de emprego e sobrevivência. Ou seja, daquilo que levou Hall (2003) a afirmar como sendo o resultado híbrido das culturas americanas ou culturas irremediavelmente "impuras", em termos antropológicos.

De outro modo, porém, quando entramos em uma escola, percebemos que estamos em um lugar bastante familiar, que guarda certas homogeneidades com as experiências que acumulamos. Conhecemos bem a organização desse espaço físico, o tipo dos móveis, as diferentes disposições do ambiente, e não nos causam surpresas seus padrões de relacionamento e convivência social, suas expectativas de comportamento, seus ritos, sua disciplina, seus horários de trabalho e lazer e

seus procedimentos pedagógico-didáticos. Tudo isso se instituiu em uma cultura específica, a cultura escolar.

Apesar dessas continuidades e proximidades que observamos no ambiente escolar, estão em cheque antigas formas de significação do "ser professor/a", do "ser aluno/a" e perspectivas que sinalizam para identidades fixas e pré-estabelecidas. Ou seja, professores e alunos encontram-se diante de muitos impasses que acompanham as transformações ocorridas nas sociedades contemporâneas e que têm reflexos tanto nas culturas docentes e discentes quanto na vida de suas famílias.

Essas mudanças têm relação com o que vem acontecendo no ambiente sociopolítico, econômico e cultural mais amplo, na cidade em que vivemos, no espaço
territorial que nos circunda e, em sentido mais amplo, no mundo que foi se globalizando e produzindo uma nova ordem e uma nova semiótica política, no interior de
uma cultura globalizada. Elas acompanham também a expansão das novas tecnologias e a incorporação de novos mecanismos de regulação do Estado, que têm dado
uma nova feição à cidade, modificado substancialmente as relações e hierarquias
sociais, interferido na organização do trabalho e balizado um fluxo intenso de migrações internas e externas (GARCIA-CANCLINI, 2003).

Portanto, estamos diante de processos híbridos que estão em curso nas escolas e que, de uma maneira muito própria e efetiva, fazem interagir as novas propostas das políticas curriculares e aquilo que a tradição e os hábitos acadêmicos foram construindo; assim como articulam as formas hegemônicas produzidas em centros de decisão do sistema educacional ao *modus operandi* de uma comunidade de pais, professores, alunos e os sentidos que foram sendo construídos a respeito da escolarização e das funções sociais da escola.

Essas mudanças estão, portanto, marcadas pela multiplicidade de incertezas, confrontos e complexidades de situações da vida contemporânea, e tanto professores quanto alunos, no interior da organização escolar, estão diante dessas novidades (OLIVEIRA, 2004).

Entrando no cotidiano escolar

Tenho realizado minhas pesquisas de cunho etnográfico em escolas de ensino fundamental da rede pública do município do Rio de Janeiro, que tem se destacado por suas amplas dimensões. Nela, estão em funcionamento 1.065 escolas públicas de ensino fundamental, organizadas em dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), segundo dados da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). Ela se institui no espaço múltiplo da cidade e de sua periferia.

Apresento neste texto observações que tive oportunidade de realizar no segundo segmento do ensino fundamental em três escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: duas situadas na zona sul cidade e uma no centro da cidade. Nesses espacos, conviviam diferentes profissionais ligados à administração e ao ensino bem como muitos alunos que moravam nas proximidades dessas escolas.

Na observação da prática pedagógica, foi possível perceber as diferentes experiências vividas por alunos e professores, as relações sociais estabelecidas, as diversas culturas existentes no convívio cotidiano escolar e o pouco diálogo entre os conhecimentos escolares e a vida dos estudantes matriculados nesses estabelecimentos educativos. Atualmente, isso tem sido algo muito presente no espaco escolar e o processo de avaliação dos sistemas educacionais tem reforçado a busca da padronização dos conteúdos disciplinares, o que se pode verificar também na recente discussão das bases curriculares nacionais.

Nesse contexto, vale destacar que as atuais políticas curriculares têm focalizado muito especificamente as competências e o desempenho escolar. É possível observar, então, na SME-RJ, uma preocupação com a eficiência e a efetividade de sua ação, espelhada nos resultados alcançados pelos estudantes da rede de ensino nas avaliações de larga escala.

Em relação às políticas curriculares, é importante observar que essas estão apoiadas em uma cultura do desempenho, que é regida por uma nova lógica tecnicista da administração escolar. Santos (2004) destaca, em seu estudo, o crescimento das tecnologias de auditoria centradas em um sistema de testes e de inspeção. São questões ligadas aos novos movimentos no campo das políticas educacionais e à organização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, que fez difundir a Prova Brasil para um conjunto cada vez mais amplo de escolas urbanas e rurais, e cujas médias de desempenho subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Acompanhando essas políticas, o município do Rio de Janeiro lançou, em 2009, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDE-Rio), que se baseia em uma avaliação externa municipal denominada Prova Rio.

Tenho constatado, também, que tais discursos começam a interessar a uma rede de comunicação mais ampla do que a do ambiente acadêmico e escolar. Certamente porque as demandas sociais por educação pública têm grande força política, como analisou Laclau (2013). Observo, então, que os dados das avaliações de larga escala estão sendo apresentados em diversos espaços da mídia.

Assim, o novo discurso sobre a educação escolar em circulação em diferentes espaços da vida social está marcado por um novo significante – a qualidade da educação –, e ela se expressa no que consta no Ideb ou, no caso da rede pública da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, também no que consta no IDE-Rio.

Assim, observa-se nas escolas de ensino fundamental do município do Rio de Janeiro uma atenção redobrada em relação às avaliações externas e aos descritores (lista de conteúdos) dessas avaliações. Nas escolas que foram lócus de minhas pesquisas, isso estava muito presente.

Na oportunidade de participação das atividades escolares, acompanhei as discussões realizadas nos Centros de Estudo, que acontecem uma vez por semana e reúnem o grupo docente, os Conselhos de Classe, diferentes atividades dos vários projetos pedagógicos em curso na SME-RJ e, a convite de professores, assisti a aulas e a apresentações de trabalhos de alunos. Pude, também, participar de muitas conversas entre os professores em seus horários livres e em momentos de encontro, nesse aspecto, a Sala de Professores foi o local em que mais frequentemente acompanhei o que estava em foco na vida escolar, os problemas surgidos e os questionamentos que faziam os professores.

Verifiquei uma tendência à padronização do trabalho escolar, estimulado pelos agentes da Secretaria Municipal de Educação na busca de melhores resultados nas avaliações externas. Contudo, tive também oportunidade de observar, no contato com professores, as muitas estratégias usadas para possibilitar um maior dinamismo nas aulas, para contornar a falta de recursos pedagógico-didáticos, ou para – na maior parte das vezes – articular alguma novidade ou proposta curricular com suas crenças e *habitus* profissionais a respeito de como ensinar. Essa é a forma como os diferentes professores mobilizam, ressignificam e recontextualizam o currículo escolar, e marcam as diferenças entre eles, indicando que há soluções para a padronização exigida.

Essa postura híbrida apareceu, também, pontuando o planejamento das atividades e a organização das formas de transmissão dos conhecimentos escolares, que articulavam padrões tradicionais com um discurso que se ligava aos interesses dos alunos à busca de inovações pedagógicas, considerando também as exigências da SME-RJ quanto a alcançar o bom desempenho escolar, o que é entendido como o resultado das avaliações externas. Ou seja, estava em curso uma multiplicidade de ações docentes que imbricavam formas tradicionais de realização do trabalho pedagógico com aquilo que se tinha oportunidade de estar conhecendo como novidades no campo da didática e como produto da cultura escolar, da cultura daquela escola. Essa mixagem se produzia em uma hibridação de sentidos ou, como distinguiu Lopes (2004), em uma recontextualização do trabalho pedagógico por processos híbridos.

Nos Conselhos de Classe era muito perceptível a preocupação dos professores com os problemas de aprendizagem, de atrasos em relação aos conteúdos que deviam estar assimilados, de defasagem idade/série, de dificuldades de ultrapassar certas barreiras, de diferenças culturais que dificultavam a comunicação pedagógica, etc. Era o momento em que as muitas diferencas entre os professores se faziam presentes, e em que muitas negociações eram realizadas, na busca de consensos para questões que envolviam, por exemplo, o registro da avaliação dos alunos, a grande preocupação naquele momento.

Para ilustrar essas situações, lembro de um momento de um Conselho de Classe em que o professor de Ciências do sétimo ano apresentou a resposta de um aluno na prova que fizera para avaliação da aprendizagem. Ele havia perguntado: "Como cuidar das plantas?". E o aluno respondera: "Com cuidado e muito amor". Era um absurdo em relação ao que tinha sido estudado em sala de aula, mas não estava errado. Observei, acompanhando o aluno, que ele era filho de imigrantes nordestinos que tinham sido trabalhadores rurais. Esses significantes tinham, portanto, relação com a cultura familiar desse aluno, assim, de tudo o que o professor trabalhou na sala de aula, o aluno sintetizou como amor e cuidado.

Que múltiplos significantes circulavam naquele espaço pedagógico enquanto o professor apresentava aquele conteúdo para a aprendizagem dos alunos? Nesse ponto, vale lembrar que o aprendizado é algo bastante complexo, e envolve emoções, sentidos partilhados, expectativas, buscas de compreensão. No entanto, atualmente, esse movimento está muito fortemente reduzido à preparação para as provas das avaliações externas.

Além disso, há que se ter em conta que, nas escolas que estive observando o acontecer da atividade pedagógica, os professores estavam lidando com um corpo discente diferenciado, com novos perfis demográficos e comunitários, que punham em xeque as antigas práticas pedagógicas e normas administrativas. Estavam, pois, em curso situações que se vinculavam a um complexo de significados e sentidos produzidos nas relações socioculturais vividas pelos docentes e discentes, e que deviam dialogar com as múltiplas propostas apresentadas às escolas pela SME-RJ e as expectativas e concepções sobre o trabalho docente e teorias pedagógicas.

Nas observações, percebi também que os momentos em que a participação dos alunos se destacava eram, por exemplo, oportunidades oferecidas por alguma atividade da escola ou de propostas da SME-RJ em que eram realizados trabalhos para apresentação para a comunidade escolar. Chamava, então, a atenção aquilo que alunos deixavam registrado em espaços como os murais da escola ou em exposições promovidas pela SME-RJ. Nessas situações, eles apresentavam seus modos de falar, seus estilos e suas preocupações, fazendo com que o ambiente de convivência social exterior à escola se fizesse presente.

Umas das escolas situada na zona sul da cidade tinha um mural dos estudantes. Esse mural era organizado pela turma do grêmio escolar. Ele continha textos que falavam de fatos acontecidos no local, desenhos muito interessantes dos alunos, suas dificuldades na escola e muitas das situações vividas em outros ambientes culturais.

Nesse conjunto de manifestações, os alunos mostravam suas diferenças culturais, como distinguiu Bhabha (2007). Essas deviam dialogar com as propostas curriculares do município e seus esforços para alcançar melhores índices de desempenho escolar, que é, como dissemos, uma preocupação constante da SME-RJ.

Nesse contexto, nas escolas em que estive observando as atividades pedagógicas, sempre estava em foco a questão sobre o que ensinar. O que vale a pena ensinar? Como ensinar? O que avaliar? Como avaliar? O que se terá de ter como imprescindível para promover o aluno? E nisso se interpunha a situação daqueles alunos que faltavam sistematicamente, que não conseguiam demonstrar um progresso na aprendizagem.

Esses momentos de análise deixavam claros os estreitos vínculos entre a cultura escolar e as práticas pedagógicas. Nesse contexto, se distingue também um processo de mudanças de valores, crenças e concepções dos professores a respeito de sua atividade profissional, tendo em vista principalmente que as novas políticas curriculares colocam o trabalho docente muito controlado por critérios de eficiência construídos em espaços de gerenciamento da atividade escolar externos à escola, como analisaram Macedo (2002) e Bernstein (2003).

De outro modo, eram muito nítidas, também, as diversas estratégias usadas pelos docentes para ressignificar as propostas advindas da administração central da educação escolar do município do Rio de Janeiro. São aspectos que indicam as formas de tradução das políticas curriculares na prática educativa, e que permitem observar como essas políticas são efetivadas e ressignificadas.

Nesse ponto, quero ainda distinguir que, na observação do que era vivido nas escolas, ficou visível a distância entre as culturas discentes e a cultura da escola, sendo, por isso, evidente a necessidade de adequação dos modelos instrucionais e curriculares aos novos grupos de alunos. Contudo, apesar de os docentes estarem constantemente lembrando-se dessas diferenças, eu constatava que no planejamento das atividades escolares essa questão era pouco considerada.

Por meio do discurso da qualidade e da eficiência, a SME-RJ buscava impor uma nova cultura institucional, novos perfis de atuação, novas subjetividades. Era uma prática discursiva que orientava a perspectiva da performatividade do trabalho docente, um processo muito presente atualmente na gerência dos espaços públicos e privados – como estudou Ball (2004) – e que, no caso das escolas da rede pública do município do Rio de Janeiro, se reflete, por exemplo, nas formas de registro dos resultados da ação educativa, de acordo com parâmetros pré-estabelecidos.

Nesse ponto, quero destacar, também, que, além das evidentes diferenças culturais entre os alunos, observei uma diversidade em relação ao desempenho

escolar relacionada a desigualdades de oportunidades de participação nas diversas atividades escolares. Assim, havia um grupo de alunos que participava das atividades extraclasse, do grêmio estudantil, de ações que dependiam da competência no uso das novas tecnologias, e que auxiliava os professores na realização de atividades pedagógicas; enquanto os outros estavam - uns mais, outros menos - à margem disso tudo.

O grupo dos que tinham acesso às várias oportunidades de aprendizagem era pequeno. A massa dos estudantes seguia pautada por um trabalho escolar regular, por muitas deficiências em determinadas áreas do currículo, por atrasos e faltas às aulas, por uma posição muito apagada no contexto da vida na escola.

Em relação ao grupo de professores que estavam regendo as turmas regulares, era muito recorrente a constatação das dificuldades no campo da leitura e escrita. Tendo isso em vista, observei muitos docentes falarem da necessidade de se fazer "adaptações" em relação ao que estava proposto como currículo escolar, ao que constava nos livros didáticos e, também, nos Cadernos Pedagógicos - apostilas distribuídas aos alunos pela SME-RJ. Estamos, então, diante da necessidade sentida por docentes de realizar reinterpretações e ressignificações nos textos curriculares para articular a proposta curricular com as possibilidades oferecidas pelas escolas, assim como aproximá-las do grupo de estudantes e suas múltiplas culturas.

Em várias outras situações, observei professores, na tentativa de explicar o mau desempenho dos alunos, destacarem os problemas com a disciplina ou a indisciplina em sala de aula, e lembrar as múltiplas tarefas que deviam realizar e que não lhes deixavam brechas para tentar inovar ou propor ações diferentes.

As avaliações do desempenho escolar foram se multiplicando, e a preparação dos docentes para mais essa tarefa ficava a cargo do coordenador pedagógico. Com isso, observei o quanto eles ficavam assoberbados com o acúmulo de tarefas que ficava sob sua responsabilidade. Apesar disso, diante de tantas avaliações a serem realizadas no final de cada bimestre, presenciei, muitas vezes, professores ensinando, ou melhor, preparando os alunos para essas provas, ou seja, pautando seu trabalho pedagógico por aquilo que são os descritores dessas avaliações externas ou pelos conteúdos disciplinares que farão parte desses exames.

Afora isso, verifiquei as diferentes estratégias usadas por docentes para realizar sua atividade escolar de modo a se sentirem satisfeitos com o que faziam, e também os recursos utilizados para contornar as muitas dificuldades encontradas. Tive a oportunidade de acompanhar a confecção de materiais didáticos, de observar professores e professoras que traziam de casa materiais para enriquecer suas aulas, como era o caso de um jovem professor de Ciências da escola situada no centro da cidade, que trazia para a escola textos, imagens e objetos e, em sala de aula - posto que a escola não tinha um laboratório de ciências – tentava auxiliar os alunos a realizar algum experimento. Ele se mostrava inclusive muito animado com suas inovações.

Não se pode, portanto, deixar de ter em vista que o conjunto de concepções, valores e expectativas em relação ao trabalho docente é o responsável pelas formas como os professores estabelecem suas ressignificações em relação às propostas curriculares da SME-RJ. Assim, os professores encontram formas de realizar sua atividade docente com base em seus critérios, valores, crenças e concepções, enquanto as exigências da CRE acrescentam novos padrões nas formações híbridas da ação docente.

Como destaca Giroux (2003), também merecem destaque as diversas oportunidades que foram apresentadas aos alunos nos muitos momentos de acesso aos conteúdos do livro didático e dos Cadernos Pedagógicos, de participação na Feira de Ciências, de confecção de trabalhos com ajuda de elementos da internet, das muitas situações de aprendizagem, convivência e aproximação dos novos textos culturais, mesmo para aqueles que não foram os mais atuantes protagonistas das atividades pedagógicas que estavam sendo realizadas na escola.

Enfim

Nesse ponto, quero afirmar que, apesar de todas as questões levantadas e seus problemas correlatos, entendo que o estar na escola pública de ensino fundamental – fruto de muitas lutas em torno da universalização de oportunidades escolares – é uma importante oportunidade para se observarem múltiplas experiências e aprendizados possibilitados por esses espaços de convivência social.

Também, não se pode deixar de constatar que o conjunto de concepções, valores e expectativas em relação ao trabalho pedagógico é construído nas relações sociais e políticas que se estabelecem em um tempo e lugar determinados. Portanto, essa proximidade com o ambiente cultural de uma escola nos coloca na situação de observar as formas como professores e alunos, que são o lócus de nossa pesquisa, lidam com as novas propostas curriculares, os novos tempos sociais e suas ressignificações muito próprias do espaço pedagógico.

Assim, tendo em vista essas perspectivas, o que pude verificar em minhas oportunidades de pesquisa em relação ao trabalho pedagógico foi um hibridismo que mesclava as propostas da SME-RJ com concepções e *habitus* profissionais, assim como com aquilo que os professores entendiam como o possível, tendo em vista os recursos oferecidos pelas escolas e as possibilidades de seus alunos.

No entanto, não posso dizer que as atitudes, as crenças ou os valores dos professores em relação à transmissão/apropriação dos conhecimentos escolares são esses ou aqueles, mas posso afirmar que, antes de tudo, esses docentes trazem para a sua prática profissional elementos de diferentes matrizes de pensamento e práticas culturais, pois há uma mescla de concepções, valores, expectativas e práticas ligadas aos muitos espaços e tempos que vivemos.

As culturas escolares estão, assim, sendo construídas.

Thinking the school culture and the pedagogical practice

Abstract

This article analyses the school cultures based on its institution in the production process of national education systems. Highlight culture as a socially constructed web of meanings that cannot be understood as fixed and determined, but with a very changing dynamic of the moment in which we live. In this context, analyses the presence of multiple cultures in the educational space and its forms of communication with the school culture, based on data from observation of pedagogical practice carried out in primary schools of the municipal network in Rio de Janeiro, where circulate the new curriculum proposals and external evaluation systems that require concern for student performance demonstrated in the Basic Education Development Index, Thus, new meanings, new directions are being built in these cultural spaces.

Keywords: Elementary School. Ethnography. Pedagogical practice. School culture.

Referências

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o Pós-Estado do bem estar. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BHABHA, Homi. O local da cultura. 4. reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre a recontextualização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

GARCIA-CANCLINI, Néstor. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. 5. reimp. São Paulo: Edusp, 2011.

. A globalização imaginada. São Paulo: Iluminuras, 2003.

GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GIROUX, Henri. A. Atos impuros: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

KUPER, Adam. Cultura: a visão dos antropólogos. Bauru: Edusc, 2002.

LACLAU, Ernesto. A razão populista. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de Ciências e Matemática. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo de Ciências em debate*. São Paulo: Papirus, 2004. p. 45-75.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Disciplinas e integração curricular*: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 115-143.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

SANTOS, Lucíola Licinio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

WILLIS, Paul. Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.