



A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR E O PROTAGONISMO DOCENTE E DISCENTE

TURA, Maria de Lourdes Rangel*

RESUMO

Nesse texto se objetiva analisar, a partir de dados colhidos em uma pesquisa de cunho etnográfico, a construção do currículo escolar em uma escola pública de Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro. É importante distinguir nesse contexto as aceleradas mudanças sócio-políticas e tecnológicas do tempo em que vivemos e seu impacto no campo da educação escolar, o que tem propiciado a proliferação de políticas curriculares e de novos padrões de avaliação externa do desempenho escolar. Estão em foco as múltiplas identidades e culturas docentes e discentes que no interior da escola iam ressignificando, recontextualizando as propostas curriculares que se apresentam fortemente ligadas aos processos de avaliação externa. O estudo apoiou-se nos conceitos de recontextualização por hibridismo, como formulado por Alice Casimiro Lopes, e de performatividade, na concepção de Stephen Ball e Gert Biesta. Destaca-se o protagonismo docente e discente em confronto com os novos regulamentos, propostas pedagógicas e a busca da Secretaria de Educação de alcançar bons padrões de desempenho dos alunos e alunas da rede de ensino do município.

Palavras-chave: Políticas Curriculares. Avaliação Externa do Desempenho Escolar. Construção do Currículo.

*Maria de Lourdes Rangel Tura: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação / PROPED da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: ltura@centroin.com.br.

THE CONSTRUCTION OF SCHOOL CURRICULUM AND THE PROTAGONISM OF TEACHERS AND STUDENTS

TURA, Maria de Lourdes Rangel*

ABSTRACT

This text aims to analyze, from data collected in an ethnographic research, the construction of the curriculum in a public elementary school in Rio de Janeiro city. In this context, it's important to distinguish the accelerated socio-political and technological changes of the time we live in and their impact in the field of education, which has led to the proliferation of curriculum policies and new standards for external evaluation of school performance. They are in focus the multiple identities and cultures that teachers and students in the school were resignifying and recontextualizing curricular proposals that are strongly linked to external evaluation processes. The study was based on the concepts of recontextualisation by hybridism, as formulated by Alice Casimiro Lopes, and performativity, discussed by Stephen Ball and Gert Biesta. Noteworthy is the teacher and student protagonism facing the new regulations, pedagogical proposals and the pursuit of the Department of Education to achieve good student performance standards of the school network.

Keywords: Curriculum Policies. External Evaluation of Educational Achievemen., Curriculum Construction.

* Maria de Lourdes Rangel Tura:PhD in Education - Federal University of Rio de Janeiro; Associate Professor at the Faculty of Education and the Post-Graduate Program in Education / PROPED of the State University of Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brazil.E-mail: ltura@centroin.com.br.

1 INTRODUÇÃO

Estamos vivendo em uma época de múltiplas transformações, de aceleradas mudanças na organização da vida social, nos processos tecnológicos, nas relações internacionais. Estas se têm feito fortemente apoiadas em reformas políticas que pretendem estabelecer um novo pacto entre o Estado e o capital e uma nova cultura institucional (Ball, 2001). Abre-se, então, um leque de possibilidades e virtualidades no campo da cultura, quando se observa o surgimento de um conjunto de tecnologias políticas que acompanha a produção de novos códigos e estilos de ser e de fazer; o deslocamento de valores; as novas formas de constituição de subjetividades; a criação de múltiplas identidades que vão produzindo e instituindo modos de convivência, relações sócio-culturais e redes de informação e de poder ressignificados. Nesse contexto, as questões educacionais tomaram dimensões mais complexas, posto que se vive um momento de construção de uma nova ordem social marcada por uma nova concepção de Estado e de relações entre o global e o local.

São questões que trazem nosso olhar para as relações entre os processos políticos encetados em espaços macrossociais e as políticas educacionais e, nesse sentido, cabe lembrar os estudos de Laclau.

Laclau (2013) analisa, na construção de um projeto político hegemônico, a constituição de um discurso que se apoia em uma cadeia equivalencial de significantes, tendo em vista a necessidade de articular diferentes demandas sociais insatisfeitas e a crescente dificuldade do sistema político de absorvê-las de modo diferencial. Essa articulação equivalencial busca, então, alcançar a unificação dessas demandas em um sistema estável de significação. Assim, o significante “qualidade da educação”, que tem pautado as diretrizes das mais diversas políticas educacionais da atualidade, deve articular demandas equivalentes, oriundas de diferentes grupos ligados ao espaço educacional. Essas situações nos trazem a perspectiva de avaliar a presença e a força das demandas populares em torno da educação básica, que ganham cada vez maior relevo nesse mundo em mudança e estão em articulação com múltiplos projetos políticos de diferentes grupos sociais. As muitas propostas curriculares que vemos a todo instante se apresentarem no espaço escolar dão a dimensão

desses esforços de alcançar consensos que possam atender a diferentes demandas no campo político. Isso, no entanto, não é uma tarefa de fácil execução.

O que se tem percebido, então, são os esforços empreendidos no sentido de se estar seguidamente articulando significantes que devem operar na formação de subjetividades afinadas a um projeto político hegemônico e, ao mesmo tempo, buscar vinculá-los com as diversas demandas sociais por escolarização de massas. Há que se ter em conta, então, que em torno das políticas educacionais estão envolvidas muitas expectativas, lutas antigas, acordos internacionais e tantas organizações e formulações que vêm se construindo e constituindo em torno da montagem dos novos espaços educativos.

Assim, o que temos observado acontecer é se proliferarem as políticas curriculares que se tornaram o centro das políticas educacionais, como afirmou Lopes (2004). Estas, por sua vez, apresentam propostas que têm como a principal meta a aceleração da aprendizagem e se organizam em programas locais, nacionais ou mesmo internacionais que intentam produzir efeitos positivos nos programas de avaliação do desempenho escolar, que estabelecem formas de classificação ou *rankings* nos sistemas de ensino. Está em foco a busca do que se fez formular como “qualidade da educação” articulada com as ações desenvolvidas nos processos de ensino-aprendizagem, de acordo com as novas propostas curriculares (LOPES, 2012).

Nesse contexto, vale destacar o que tem estudado Ball (2004) quando distingue que o discurso da “educação para todos”, que se liga a diferentes demandas populares, se converteu atualmente naquilo que se pode distinguir como novas oportunidades de negócios, ganhando o campo da economia política e ligado a uma cultura da performatividade (BALL, 2010) ou, como nomeou Santos (2004), a uma cultura do desempenho ou ainda a uma cultura da mensuração, no dizer de Biesta (2012). Ou seja, o que se tem estabelecido como uma nova lógica para a administração escolar está pautado em tecnologias de auditoria centradas em um sistema de testes e de inspeção. Com isso a mensuração de resultados alcançados pelos/as alunos/as em uma avaliação externa ao espaço escolar vai orientar a produção dos currículos e moldar os padrões de eficiência e produtividade no campo da educação escolar.

Ao se referir a essas novidades, Biesta (2012, p.810-811) indica que os *rankings* que estabelecem as tabelas classificatórias “têm uma lógica complicada, combinando elementos de responsabilização (*accountability*) e de escolha com um argumento de justiça social que diz que todos devem ter acesso à educação de mesma qualidade”.

O autor vai então analisar esses processos de mensuração de resultados mostrando que podemos entendê-los no contexto de pesquisas que buscam a produção de “evidências” em relação aos resultados dos processos educacionais e estes são mecanismos que se ligam a estudos experimentais em larga escala que buscam a mensuração de resultados. Contudo, cabe destacar, como indica Biesta (2012), que se está mensurando o que se valoriza ou o que se consegue medir e esse processo é produtor de uma cultura da performatividade, “uma cultura na qual os meios se tornam fins em si mesmos, de forma que metas e indicadores de qualidade se tornam aspectos equivocados para a própria qualidade” (p.812).

Tendo por foco essas questões, nesse texto pretendo apresentar aspectos do que pude observar com a construção do currículo escolar em diferentes espaços da prática pedagógica de uma escola de Ensino Fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Estavam em presença o movimento das novas políticas curriculares, os interesses ligados à avaliação externa do rendimento escolar e a busca por melhores posições das escolas municipais nos *rankings* dos sistemas de ensino.

Foi nesse ambiente que encontrei professores/as e alunos/as envolvidos/as na construção de um currículo escolar, com todos os impasses que essa tarefa apresenta. Impasses ligados à multiplicidade de formas de fazer e de ser que é própria do momento em que vivemos, como foi analisado anteriormente.

Afora isso, há que se ter em conta que nas escolas estão presentes o pluralismo e a diferença cultural, o que nos possibilita ver acontecer formas peculiares de realizar os processos de ensinar/aprender. Ou seja, nesse contexto se põe em prática diversos modos de transmitir saberes e de aprender que têm seu dinamismo próprio e é dessa forma que a ação educativa transforma as disciplinas escolares em algo efetivo, concreto, vivo e atuante (Apple, 2004).

Interessa também destacar que esse conjunto de dados nos permite perceber, no contexto da prática educativa, as muitas recontextualizações/ressignificações realizadas nas propostas curriculares e que são também o produto das trocas com outros contextos culturais e tempos históricos.

Vamos, então, primeiramente analisar no tópico a seguir os processos de recontextualização imbricados na prática pedagógica e, em seguida, entramos no espaço escolar do Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro.

2 A RECONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Não se pode deixar de ter em conta a especificidade do lugar da prática pedagógica, onde se observa, por um lado, a afirmação de *habitus* interiorizados a partir de tradições que foram estabelecendo determinadas maneiras de saber e fazer, premissas de crenças, expectativas, valores que se imbricam nos modos de conceber o trabalho docente e a atividade discente. Por outro lado, aí estão também em presença uma diversidade de culturas oriundas dos espaços de convivência dos/as alunos/as e dos/as professores/as que estabelecem múltiplas formas de lidar com os conhecimentos escolares, de participar das atividades pedagógicas, de dialogar com elas, de se apropriar de seus modos de ser e de pensar.

São esses os aspectos que fazem pressupor a existência – no cotidiano escolar – de formas particulares de tradução das políticas educativas ou de se poder observar como essas políticas são efetivadas e ressignificadas no cotidiano escolar.

Estamos diante de mixagens que, muitas vezes, produzem estranhamento ao se analisar o impacto das novas políticas educacionais no interior da escola. O que se está verificando então é algo como um amalgama do novo e do velho, uma estratégia de negociação, um momento de trânsito, marcado por processos de hibridação como os estudados por Garcia Canclini (2008), que os definiu – olhando especialmente as características das sociedades latino-americanas – como uma estrutura sincrética de relacionamento entre culturas, que acoplam signos provenientes de diferentes temporalidades históricas e estratos sociais.

Essas formações híbridas interatuam, ainda, com as múltiplas ofertas simbólicas internacionais propiciadas pelos processos de globalização.

Assim, podemos verificar inúmeras formas de ser e de atuar que estão em curso nas escolas e que, de uma maneira muito própria e efetiva, fazem interagir as novas propostas das políticas educacionais e aquilo que a tradição e os diferentes hábitos culturais foram construindo. O que temos em foco, então, são as formas hegemônicas produzidas em centros de decisão do sistema educacional, os *modus operandi* de uma comunidade de pais, professores, professoras, alunos e alunas e os sentidos que foram sendo construídos a respeito da escolarização e das funções sociais da escola.

Esse movimento, que faz interagir espaços culturais diversos, acompanhados de diferentes expectativas e sentidos dados à ação educativa, vai produzir uma recontextualização por hibridismo das propostas curriculares, como analisou Lopes (2005) ao distinguir os processos de transferência, reposicionamento, refocalização, reelaboração e apropriação de textos de um contexto para o outro – que tem por base o princípio recontextualizador de Bernstein (2003) – numa articulação de posições, tradições e linguagens, próprias de um hibridismo cultural e que indicam a necessidade sentida por docentes de realizarem reinterpretações e ressignificações dos diferentes textos que chegam ao espaço escolar para que estes articulem a proposta curricular às possibilidades oferecidas pelas escolas, assim como aproximá-las do grupo de estudantes e de suas múltiplas culturas. A autora indica então que o conceito de recontextualização é importante para o entendimento da articulação macro-micro nas políticas de currículo.

O texto oficial é, pois, passível de diferentes interpretações e recriações, posto que quem escreve o texto político não pode controlar sua interpretação e esses documentos possuem ambiguidades e incompletudes.

A interpretação é, dessa forma, matéria de luta política, mas nesse embate não se pode deixar de ter em vista a produção de significados, que foram amplamente divulgados; assim como os mecanismos locais e os mais gerais de controle da ação docente.

É esse conjunto de questões ligadas aos diferentes espaços das políticas curriculares que nos levam ao encontro dos textos de Pinar (2016), quando este afirma que o “currículo é uma conversa complicada” (p.19). Uma conversa complicada porque é uma conversa entre alunos/as e professores/as que são indivíduos com suas peculiaridades, seus conhecimentos prévios, seus espaços de convivência, seus modos de vida etc. Nesse espaço estão em articulação muitas possibilidades e oportunidades pessoais alicerçadas em visões de mundo muito particulares e articuladas com um tempo e lugar. São aspectos que nos fazem perceber que a diferença cultural – como estudou Bhabha (2013) – está sempre presente no ambiente escolar e é produto da interação entre as múltiplas culturas que no entorno do espaço escolar estão em comunicação e, por vezes, em conflito.

Entendemos, portanto, o currículo como discurso, como discurso que se constrói em torno de expectativas, formulações, previsões e políticas. São muitos contextos, histórias, sentimentos, afetos, jogos de linguagem que vão produzir ou estão produzindo

conhecimentos, saberes e práticas, que envolvem espaços disciplinares e interdisciplinares, como analisou Pinar (2016).

Ou seja, o currículo está se construindo, se fazendo a cada momento nas salas de aula, nas relações entre alunos/as e professores/as e em tantos lugares da vida escolar. A escola é, pois, o espaço singular da ação educativa e tem muito a dizer sobre a produção do currículo.

Vamos então nos aproximar desse ambiente cultural tendo o cuidado de primeiramente analisar o contexto local de produção das propostas curriculares, que no nosso caso é a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ).

3 A REDE PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

A rede pública de Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro tem se destacado por suas amplas dimensões. Nela estão em funcionamento 1.011 escolas públicas de Ensino Fundamental e 500 escolas de Educação Infantil, organizadas em 10 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE).

Estão também em cursos várias propostas curriculares que colocam os/as estudantes em contato com as disciplinas escolares e suas formas de avaliação.

Pensando, então, no currículo escolar dessa rede municipal, é importante destacar que o espaço público do município do Rio de Janeiro, no ano de 1996, presenciou a divulgação da Multieducação, que foi apresentada como núcleo curricular básico para a rede municipal da cidade. A Multieducação foi elaborada num momento em que se discutiam também os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1996), que circularam em sua versão preliminar a partir de novembro de 1995 e que estavam sendo elaborados por técnicos ligados ao Governo Federal.

A proposta curricular da Multieducação se apresentou com uma feição construtivista de organização curricular, com apoio no pensamento de Vygostsky, e se anunciou como possibilitando “preservar a unidade do sistema e garantir a todos os seus alunos o acesso aos mesmos conhecimentos, sem nenhuma forma de privilégio ou discriminação” (p.217). A proposta menciona também a interdisciplinaridade, que tem por base a articulação de quatro princípios educativos (meio ambiente, trabalho, cultura e linguagem) com quatro núcleos

conceituais (identidade, tempo, espaço e transformação), que se fazem, no entanto, organizar em torno das disciplinas escolares, que tradicionalmente compõem o currículo básico do Ensino Fundamental.

Posteriormente, no âmbito municipal, diversos Fascículos de Atualização da Multieducação foram produzidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e distribuídos na rede pública municipal. Esses fascículos foram sendo realizados no intuito de atualização dos anteriores e regulamentando o proposto pela nova legislação nacional (LDB 9.394/96) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), dentre outras.

Nesse ponto, deve-se destacar que a nova legislação nacional e seus documentos correlatos foram se tornando diretrizes de alcance nacional, especialmente alicerçados naquilo que se constituiu como os conteúdos disciplinares avaliados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

É o que distinguem Souza e Oliveira (2003) ao afirmarem o poder do SAEB de conformar os currículos escolares. Nesse aspecto, lembram “(...) o significado que podem assumir os Parâmetros Curriculares Nacionais, no sentido de se constituírem nos padrões de desempenho esperados” (p.882). O que está em questão, portanto, é que as unidades escolares, envolvidas em processos de competição e performatividade, irão planejar o desenvolvimento curricular por aquilo que será objeto da avaliação do sistema.

Assim, a SME/RJ passou a ter como balizador das políticas curriculares do município o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – que está ligado à avaliação externa denominada Prova Brasil – e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDE-Rio), instituído pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e que está pontuando uma avaliação externa municipal denominada Prova Rio. Com isso, os/as alunos/as dessa rede de ensino devem realizar as avaliações bimestrais, a Prova Rio e a Prova Brasil.

Nesse contexto, vale lembrar ainda a publicação pela SME/RJ dos Cadernos Pedagógicos que propõem atividades consonantes com os descritores da Prova Brasil e da Prova Rio.

Está em foco, portanto, a perspectiva da performatividade alicerçada nesses sistemas de avaliação externa, que permite o controle à distância do trabalho docente, como estudou Ball (2004). A SME/RJ está, então, pelo discurso da qualidade e da eficiência – refletido nos

resultados e níveis de desempenho observados –, impondo uma nova cultura institucional, novos perfis de atuação, novas subjetividades aos professores e professoras, aos alunos e alunas.

Por outro lado, a situação de muitas escolas de rede municipal apresentarem baixa classificação no IDEB e no IDE-Rio tem motivado a criação de inúmeras propostas curriculares para aceleração da aprendizagem e nesse conjunto tem se destacado a parceria público-privado, com projetos como o Autonomia Carioca, da Fundação Roberto Marinho e o Acelera e Fórmula da Vitória, do Instituto Ayrton Senna.

A esses se juntam novos modelos de organização escolar, como as Escolas do Amanhã, que são escolas de tempo integral e objetivam a redução da evasão escolar e a melhoria do aprendizado.

Podemos também nomear os Ginásios Cariocas, que atendem alunos e alunas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental propondo-se a alcançar a redução da defasagem idade/série e a evasão escolar e têm feito uso de aulas digitais, material de apoio aos docentes, jogos e vídeos.

Nesse contexto há a situação de, numa mesma escola, vários projetos estarem se efetivando¹.

Assim, contraditoriamente, concede-se autonomia às unidades escolares para que cumpram metas propostas por organismos externos ao ambiente pedagógico, reforçando os processos de homogeneização e normatização da educação escolar pela imposição de um padrão de práticas pedagógicas, a despeito do discurso que apregoa o atendimento às peculiaridades locais (ROSAR; KRAWCZYK, 2001), prescrito na proposta curricular do Multieducção.

4 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NUMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Teremos por foco nesse tópico a Escola do Sul, nome fictício dado à escola de Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro onde tive a oportunidade de observar o acontecer de várias atividades pedagógicas.

Esta escola se localiza em um bairro da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro que tem em seu entorno várias comunidades faveladas. Ela atendia 800 alunos/as do primeiro e

segundo segmentos do Ensino Fundamental e possui ampla estrutura física. O andar térreo abriga um espaço para organização das turmas no horário da entrada dos/as alunos/as, a Sala da Direção, a Secretaria, a Sala de Professores, sanitários para os/as alunos/as e professores/as, o refeitório, algumas salas de aula que são utilizadas pelos/as estudantes do primeiro segmento, quadra para as aulas de Educação Física e escadas de acesso ao outro andar, onde há várias salas. A saber, a Sala de Informática, salas de aulas que são utilizadas pelos/as alunos/as do segundo segmento e sanitários para os/as adolescentes.

Neste segundo andar existe também uma Sala de Leitura com um bom acervo de livros e materiais didáticos. Aí também se realizavam várias atividades no contraturno e projetos de aceleração de aprendizagem da SME/RJ. Para se ter a dimensão dessas atividades se pode distinguir que 25% dos/as alunos/as da Escola do Sul estavam envolvidos em projetos em parceria com a Fundação Roberto Marinho e o Instituto Ayrton Senna.

Na Escola do Sul, participei mais ativamente das atividades realizadas pelos/as professores/as e alunos/as do segundo segmento do Ensino Fundamental. Entre elas posso distinguir os Centros de Estudo e Conselhos de Classe; aulas que assisti a convite de professores e professoras; e a apresentação de trabalhos de alunos e alunas, que também assisti a convite de professores e professoras. Tive, também, a oportunidade de observar os momentos de entrada e saída dos/as estudantes, os recreios, a participação de alunos e alunas em diversas atividades pedagógicas, na organização/execução de atividades do Grêmio etc.

Nesse tempo também pude conversar com alunos e alunas sobre questões relativas à vida escolar e participar das muitas conversas entre os professores e professoras em seus horários livres, momentos de encontro e hora do recreio. No correr do período letivo, realizei entrevistas com professores e professoras, que foram gravadas com seus consentimentos.

Nos tantos momentos e lugares por onde andei fui ampliando meu campo de conhecimento, clareando algumas análises, atualizando minhas posições e revendo antigas interpretações.

Quero destacar nesse ponto que obtive autorização do Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (COEP/UERJ) para a realização dessa investigação.

Falamos no controle à distância do trabalho docente, das novas políticas curriculares, dos sistemas de avaliação externa nacional e municipal e estamos nos propondo, nesta seção, analisar a construção do currículo no espaço escolar, envolvida na mescla, na hibridação, na

recontextualização das disciplinas escolares, em processos e práticas próprias dos *habitus* docentes e discentes. Isso parece contraditório, mas são essas as formas de relação entre o planejado e o que se vai efetivar no espaço escolar.

Para analisar esses modos como acontece a recontextualização das disciplinas escolares na Escola do Sul, trago um excerto de uma entrevista que realizei com uma professora de História. Ela afirmou que:

A Secretaria, com toda ideia burocrática, ela lança uma proposta, uma coisa geral... ampla, né? E, felizmente, nós professores do município temos autonomia de trabalhar esse conteúdo. Então o que ocorre? Eles lançam uma proposta, mas essa proposta maior não se encaixa dentro da realidade que nós encontramos na sala de aula. Agora ... cabe ao professor adaptar a proposta à realidade dele.

Eram, pois, muito frequentes os processos de recontextualização das novas propostas curriculares que estavam em curso na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e esses eram, por sua vez, fortemente articulados com as tradições e culturas locais.

Cabe então destacar que observei no contexto da vida na Escola do Sul valores, crenças e concepções dos/as professores/as a respeito de sua atividade docente e nesse contexto estava colocado o problema da necessidade de trabalharem no sentido de alcançar melhores resultados dos/as alunos/as da Escola do Sul. Eram situações que se vinculavam a um complexo de significados e sentidos produzidos nas relações sócio-culturais 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, que circulavam naquele ambiente escolar. Por isso, eram muito nítidas as diversas estratégias usadas pelos/as docentes para recontextualizar as propostas advindas da administração central da educação escolar no município do Rio de Janeiro e que estavam marcadas pela expectativa de certa homogeneidade de resultados, que tem sido objeto da supervisão e do controle da CRE.

De volta ao grupo discente, vale destacar que o que chamava atenção na Escola do Sul era a sua diversidade. Eram alunos e alunas de diferentes grupos sociais. Uns eram moradores de comunidades faveladas vizinhas e representavam um segmento excluído do ponto de vista social (baixa renda, baixa escolaridade, pouco acesso a bens e serviços urbanos). Havia também um grupo de moradores do bairro e outros que eram filhos de pessoal ocupado em serviços na região em que se localizava o colégio e que traziam os filhos

para essa escola especialmente motivados por sua boa fama. Assim, alguns estudantes diziam morar em locais distantes daquele estabelecimento escolar.

Na observação do que era vivido na Escola do Sul ficavam visíveis as distâncias entre as culturas discentes e a cultura da escola e, por isso, era evidente a necessidade de adequação dos modelos instrucionais e curriculares ao grupo de alunos e alunas, como se pôde observar no excerto da entrevista com a professora de História apresentado anteriormente.

No entanto, não posso dizer que as atitudes, crenças ou valores dos professores e das professoras da Escola do Sul em relação à transmissão/apropriação dos conhecimentos escolares eram esses ou aqueles, mas que, antes de tudo, esses professores e professoras traziam para a sua prática profissional elementos de diferentes matrizes de pensamento e práticas culturais e o que se percebia era uma mescla de concepções, valores, expectativas e práticas, num hibridismo próprio do tempo em que vivemos.

Também chamava a atenção o confronto entre as crenças e valores dos professores e professoras e o que era objeto da supervisão e controle da SME/RJ. Ou seja, pelo discurso da qualidade e da eficiência – refletido nas expectativas quanto aos resultados e níveis de desempenho observados –, a SME/RJ buscava impor uma nova cultura instrucional, novos perfis de atuação, novas subjetividades. Era uma prática discursiva que orientava a perspectiva da performatividade do trabalho docente 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, que pretendem impor o controle à distância do trabalho docente, como afirmou Ball (2004).

Estava também em curso o impacto das avaliações de larga escala – a Prova Brasil, a Prova Rio – e as avaliações bimestrais enviadas pela SME/RJ para a Escola do Sul, que se associavam com o forte interesse da SME/RJ de que o município obtivesse uma boa classificação nos *rankings* das escolas municipais e, correlato a isso, uma grande preocupação com o cumprimento dos programas escolares, que estavam condensados nos livros didáticos e nos Cadernos Pedagógicos distribuídos pela SME/RJ e que propõem atividades consonantes com os descritores da Prova Brasil.

No entanto, os professores e professoras também encontravam formas de ir realizando sua atividade docente pautada pelos seus critérios, valores, crenças e concepções e

as exigências da CRE iam acrescentando novos padrões nas formações híbridas da ação docente.

Na observação da prática pedagógica da Escola do Sul foi possível também perceber as muitas experiências vividas pelos/as alunos/as, as relações sociais estabelecidas, as diversas culturas existentes convivendo no cotidiano escolar e o pouco diálogo entre os diferentes conhecimentos escolares e a vida dos/as estudantes. Entretanto, isso parecia ir ficando distante diante dos múltiplos esforços dos/as professores/as e da administração escolar para alcançar a performance pretendida pelas novas formas de gerência da educação escolar.

Um professor de português, falando em entrevista sobre sua forma de realizar a docência, indicou sua perplexidade diante das novas propostas curriculares afirmando que:

Começaram a falar de multieducação, de transversalidade, de multidisciplinaridade, de multi... multi muita coisa, e eu tava tentando entender como é isso, como é na prática? Você faz sozinho? E... como você relaciona isso com o seu tema, né? Com aquilo que seus alunos vão desenvolver?

Em torno das evidentes diferenças culturais entre os alunos e alunas, observei também uma diversidade em relação ao desempenho escolar que me parecia estar relacionada a desigualdades de oportunidades de participação nas diversas atividades da Escola do Sul. Assim, havia um grupo de alunos e alunas que participavam das atividades extraclasse, do grêmio estudantil, de ações que dependiam da competência no uso das novas tecnologias, que auxiliavam os/as professores/as na realização de projetos pedagógicos; e outros/as que estavam – uns mais outros menos – à margem disso tudo.

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

Entre as várias propostas de trabalho pedagógico enviadas aos/as professores/as da Escola do Sul, havia a indicação do uso da Educopédia, que se apresenta como uma ferramenta digital para facilitar o trabalho docente. Esta última foi, no entanto, muito pouco utilizada e os/as professores/as afirmaram que isso ocorria devido à precariedade do acesso à internet, posto que na Escola do Sul só há um Laboratório de Informática que não comporta a

presença de uma turma inteira e era usado especialmente para atividades de reforço acadêmico ou aceleração de aprendizagem de alunos/as no contraturno.

Falando-se, então, da preocupação dos/as professores/as com os resultados dos/as alunos/as da Escola do Sul nas diversas avaliações externas a que eles/as eram submetidos e da perspectiva da cultura da performatividade, que enunciei anteriormente, vale destacar que a constatação dos baixos índices de rendimento escolar deixava os/as docentes mal posicionados/as em relação aos sinalizadores de sua competência.

Na promoção de um *ethos* competitivo, que é próprio dessas novas políticas, se instalaram no município do Rio de Janeiro as premiações conferidas aos/às professores/as pelo bom desempenho dos/as alunos/as. Na Escola do Sul ouvi várias vezes algum/ma professor/a me dizendo que além de todos os ônus que tinham que pagar pelo baixo desempenho dos/as alunos/as da Escola do Sul ainda tinham que arcar com a frustração de não estarem recebendo o 14º salário, apesar da boa fama da escola no bairro.

Em relação ao grupo de professores/as que estavam regendo as turmas regulares durante o tempo que estive na Escola do Sul, era muito evidente a preocupação com as defasagens dos/as alunos/as em relação aos conteúdos disciplinares e também recorrente a constatação das dificuldades no campo da leitura e escrita. Tendo isso em vista, observei muitos/as professores/as 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.

Foi nesse sentido que uma professora de português do sexto ano apresentou em entrevista seu modo de entender as formas de trabalhar a questão da escrita. Ela disse que:

... mas ao mesmo tempo, eu fico me perguntando assim... mas ele está escrevendo, ele é criativo, ele tem mais ideias, mas ele tem muitos erros de português. Então, às vezes eu até... embora eu cobre isso deles... eu digo assim, quer ver, eu sempre falo pra eles assim: “Olha, a mim não me interessa se vocês estão cometendo erros de português. Eu quero que vocês tenham ideias”. Porque os erros de português, qualquer redator, qualquer professor corrige. Agora conteúdo, ideia, o professor não vai poder corrigir.

Para fora da sala de aula também se podia observar muita coisa que era o resultado do que acontecia nesse espaço. Por exemplo, os murais da escola mostravam bons trabalhos feitos pelos alunos e alunas, acompanhando as atividades curriculares, os projetos pedagógicos ou as datas cívicas.

Afora isso, quero afirmar que verifiquei a preocupação de vários professores e professoras em realizar um bom trabalho pedagógico. Digo isso apoiada na constatação das diferentes estratégias usadas por esses/as docentes para realizar sua atividade escolar de modo a se sentirem satisfeitos com o que faziam e também por perceber as formas utilizadas para contornar as muitas dificuldades encontradas. Tive então a oportunidade de acompanhar a confecção de recursos didáticos e de observar professores/as que traziam de casa materiais para enriquecer suas aulas, como era o caso de um jovem professor de Ciências que trazia para a Escola do Sul outros textos, imagens e objetos e, em sala de aula – posto que a escola não tinha um Laboratório de Ciências – tentava que os/as alunos/as realizassem algum experimento. Ele se mostrava inclusive muito animado com suas inovações.

Ele afirmou em entrevista que:

Eu vejo assim: eles chegam ávidos por atividades que despertem o interesse pelo conhecimento. Isso... isso é verdade. Eles, eles do sexto ano... a faixa que eu pego de pré-adolescentes... eles chegam bastante motivados. As experiências em ciências elas são é... simples de serem realizadas em sala de aula e algumas precisam de um aparelhamento um pouco mais sofisticado, como laboratório. Mas o envolvimento desse aluno nas propostas das atividades, eu acho que é... da melhor qualidade possível. Agora, não é unânime. Em cada turma com suas características vamos encontrar motivações, é... diferenciadas, não é?

Assim, não se pode deixar de levar em consideração, como destacou Giroux (2003), as diversas oportunidades que foram apresentadas aos/às alunos/as da Escola do Sul nos muitos momentos de acesso aos conteúdos dos livros didáticos, de participação na Feira de Ciências, de confecção de trabalhos com ajuda de elementos tirados da internet, das muitas situações de aprendizagem, convivência e aproximação dos novos textos culturais, mesmo para aqueles que não foram os mais atuantes e protagonistas das atividades pedagógicas que estavam sendo realizadas.

Por outro lado, diante de tantas avaliações para aplicar no final de um bimestre, vi, muitas vezes, professores/as ensinando, ou melhor, preparando os/as alunos/as para essas provas, conforme o que é recomendado pela SME/RJ. Ou seja, pautando seu trabalho pedagógico por aquilo que são os descritores dessas avaliações externas ou pelos conteúdos disciplinares que farão parte desses exames.

Estava em presença, então, um conjunto de concepções, valores e expectativas em relação ao trabalho docente que era responsável pelas formas como os professores e

professoras da Escola do Sul iam estabelecendo suas recontextualizações em relação às propostas curriculares vindas da SME/RJ.

5 À GUIA DE CONCLUSÃO

Estive apresentando aspectos da construção do currículo escolar em uma escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro num tempo em que se tem discutido a organização de uma Base Nacional Curricular Comum que, como afirma Macedo (2015), não é uma proposta recente tendo em vista, por exemplo, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010). Destaca, então, a autora que nesses documentos se mantém “o desejo de controle que produz a dimensão normativa de currículo” (p. 894).

Assim, o que estivemos associando são os esforços dos centros de decisão da educação básica para alcançar uma maior padronização e homogeneização dos currículos com o que está em vigência nos espaços da prática pedagógica, que entendemos como o lugar da construção do currículo e que tem como ponto de partida os padrões apresentados nas múltiplas propostas curriculares.

Temos observado que o novo discurso sobre a educação escolar em circulação em diferentes espaços da vida social está marcado pelo significativo “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.

Tendo em vista essas perspectivas, o que pude verificar de mais presente em relação ao trabalho docente na Escola do Sul foi, como já tenho afirmado, um hibridismo que mesclava as propostas da SME/RJ com diferentes concepções e *habitus* profissionais, assim como com aquilo que os professores e as professoras entendiam como o possível, tendo em vista os recursos oferecidos pela escola e as possibilidades de seus alunos e alunas.

Os professores e professoras da Escola do Sul encontravam, então, formas de ir realizando sua atividade docente pautada por seus critérios, valores, crenças e concepções e as exigências da Secretaria Municipal de Educação iam acrescentando novos padrões nas formações híbridas da ação docente. Assim, pude verificar as estratégias, as mixagens de professores/as e alunos/as para fazer acontecer uma proposta curricular no interior de um

ambiente cultural múltiplo e cheio de diferentes oportunidades e concepções em relação ao “ser professor” e ao “ser aluno”.

Afora isso, pude também observar um deslocamento da centralidade dos significantes reprovação e evasão nas políticas curriculares para uma focalização no desempenho escolar. É como se a eficiência e efetividade da ação da SME/RJ estivesse toda espelhada nos resultados alcançados pelos alunos/as da rede de ensino nas avaliações de larga escala e que o desafio a se cumprir fosse a melhoria desses escores.

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

São essas as muitas situações que estavam em presença nesse complexo e múltiplo espaço da vida escolar. Ali, um currículo estava sendo construído tendo por protagonistas os professores, as professoras, os alunos e as alunas e, com isso, posso afirmar que para o grupo de docentes e estudantes da Escola do Sul o estar na escola trouxe muitos momentos de aprendizagem e de boa convivência social.



REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. Cultural politics and the text. In: BALL, Stephen J. (edit.) **The RoutledgeFalmer reader in Sociology of Education**. Londres/ Nova Iorque: RoutledgeFalmer, 2004, p. 179- 195.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n° 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- _____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. **Educação e Sociedade**, v. 25, n° 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.
- _____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v. 35, n° 2, p. 37-55, mai./ago. 2010.
- BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n° 120, p. 75-110, nov. 2003.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2.ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.
- BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n°147 , p. 808-825, dez. 2012.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. **Diário Oficial da União**, 23 dez.1996.
- _____. Resolução MEC/CNE 04/2010, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF. **Diário Oficial da União**, 14 jul. 2010.
- GARCIA-CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4.ed. São Paulo: EDUSP, 2008.
- GIROUX, Henry. A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n° 26, p. 109-118, mai./ago. 2004.
- _____. Políticas de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n° 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

_____. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Tabora de et all. **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2012, p. 13-29.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, v.36, n° 133, p. 891-908, out./dez. 2015.

PINAR, William. **Estudos Curriculares**: ensaios selecionados. Seleção, organização e revisão técnica de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. São Paulo: Cortez, 2016.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB. 2015

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.
RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Núcleo Curricular Multieducação**. Rio de Janeiro, 1996.

ROSAR, Maria de Fátima Felix; KRAWCZYK, Nora Rut. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. **Educação e Sociedade**, v. 22, n° 75, p. 33-43, ago. 2001.

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

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação no Brasil e quase-mercado. **Educação e Sociedade**, v. 24, n° 84, , p. 873-895, set. 2003.

NOTAS

1. Dados disponíveis em: <http://www.rioeduca.net/index.php>, acessado em 15.09.2016.

Artigo recebido em 11/10/2016.

Aceito para publicação em 13/12/2016.