

## **Novas propostas curriculares: a visão dos/as professores/as**

Maria de Lourdes Rangel Tura

Esse estudo vai estar articulando dimensões macro e microssociais daquilo que tem envolvido a construção das novas propostas curriculares dos sistemas de ensino - ou, mais propriamente, do sistema público de ensino do município do Rio de Janeiro, que será o lócus dessa investigação – e a visão dos professores/as a respeito dessas novas políticas.

A rede municipal de ensino do município do Rio de Janeiro tem se destacado por suas amplas dimensões. Nela estão em funcionamento 1.065 escolas públicas de Ensino Fundamental, organizadas em 10 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), segundo dados da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ).

É uma rede de ensino que veio se consolidando durante todo o século XX, estando o município do Rio de Janeiro numa posição de relevo nos primórdios da organização de nosso Sistema Nacional de Educação, posto que esse município foi - até 1960 - a capital do país e relevantes experiências tiveram lugar nesse espaço.

Ao falar de políticas curriculares e alargando o olhar para o espaço ocidental, é importante lembrar que, no campo da educação escolar, toda a segunda metade do século XX foi palco de discussões sobre a escola, a educação obrigatória, a universalização de oportunidades escolares. Esse foi um movimento marcado pelos esforços de reestruturação dos sistemas nacionais de educação, atingidos pelo impacto das duas grandes guerras mundiais, e, nesse contexto, foi também produtor de inúmeras reformas educacionais.

Na atualidade, a partir dos anos de 1990, Lopes (2004a) – apoiada no discurso de vários autores – afirma a centralidade do currículo nas políticas educacionais no mundo globalizado. Observamos, então, que estas se proliferaram e, neste caso, está em jogo um “processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados” (op.cit., p. 111), que intenta a constituição de significantes afinados com as aceleradas transformações do mundo que vivemos – especialmente no campo das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) - . Ou seja, essas mudanças curriculares buscam viabilizar aquilo que tem se afirmado como

as novas práticas pedagógicas, novos recursos didático-pedagógicos, novos conhecimentos e tecnologias educacionais no conjunto de saberes a serem ensinados nas escolas, assim como distinguir formas de distribuí-los – freqüentemente de maneira desigual - ao conjunto de alunos e alunas.

O que Lopes (2004a) está, então, indicando é uma articulação entre as propostas curriculares e o ambiente da prática educativa e que toda política curricular é “uma política de constituição do conhecimento escolar” (p. 111), que associa ações externas à escola às práticas curriculares. Com isso, se está diante de uma esfera governamental, entendida como espaço privilegiado da produção de sentidos, sem, no entanto, deixar de se ter em mira os lugares da prática, que são também produtores de sentido.

Nesse ponto, cabe ainda lembrar que qualquer política curricular é marcada por uma intenção e uma direção: é a prática pedagógica. Nesse espaço, ela irá estar em relação com outros textos, outras intenções, concepções, visões sobre “o quê ensinar” e “como ensinar”, tradições próprias de uma particular cultura escolar e as especificidades desse ambiente cultural.

Por outro lado, Ball (1997) lembra que as diferentes políticas curriculares não estabelecem como executar aquilo que propõem. Não são um texto sobre metodologias de ensino. Elas terão que ter, pois, uma solução localizada no fazer pedagógico, no lugar na prática, na variedade e multiplicidade de circunstâncias do cotidiano das escolas, no contato com as experiências acumuladas e o *ethos* docente. Assim, o que se busca nessa investigação é se aproximar do discurso dos/as professores/as a respeito do que está sendo proposto nas novas políticas curriculares, que estão sendo ressignificadas e traduzidas no ambiente da sala de aula, no espaço escolar. São situações que pontuam os limites dessas propostas, suas incompletudes e sinalizam para os motivos das constantes atualizações, reformulações, ressignificações do texto curricular.

Ao se estudar as políticas curriculares não se pode, portanto, deixar de ter em conta a especificidade do lugar da prática pedagógica, onde se observa a afirmação de *habitus* profissionais, interiorizados a partir de tradições que foram estabelecendo determinadas maneiras de saber e fazer, prenhes de crenças, expectativas, valores que se imbricaram nos modos de conceber a prática pedagógica, o trabalho docente e a atividade discente. São esses os aspectos que fazem pressupor a existência – no cotidiano escolar -

de formas particulares de tradução das políticas educativas ou de ser importante se observar como essas políticas são efetivadas e resignificadas no ambiente escolar.

Estamos, então, pondo em destaque a visão dos/as professores/as a respeito do que está surgindo nas escolas como novidades, entendendo que a forma de olhar, de apreciar, de atuar desses sujeitos educativos têm resultados muito concretos naquilo que se vai poder observar com relação a mudanças na ação educativa.

Há que se ter em pauta, também, que toda política curricular é uma política cultural, que se apóia numa seleção da cultura e na produção de significados que se viabilizam num campo de lutas entre sujeitos, concepções sobre os conhecimentos escolares e visões de mundo (LOPES, 2004a).

Assim, tendo por balizamento o contexto sócio-político e educacional acima apresentado em traços sucintos, **este projeto de pesquisa intenta investigar as formas como são significadas, resignificadas, avaliadas, concebidas, recontextualizadas pelos/as professores/as as novas propostas curriculares.**

Ou seja, esse projeto tem por foco central a análise do discurso produzido por professores/as em relação às novas políticas curriculares, o que envolve a constatação da produção de significantes que dão sentidos aos movimentos de acolhida das novas propostas e/ou de contestações, negociações e reinterpretções dessas propostas.

São situações que são vivenciadas em um ambiente escolar crivado de ambivalências decorrentes do pluralismo e da diferença cultural, onde os sujeitos educativos encontram suas formas peculiares de realizar os processos de ensinar/aprender um conjunto de conhecimentos; e de pôr em prática diversas formas de transmissão de saberes, que têm seu dinamismo próprio e se movimentam, se expandem e se atualizam nos espaços pedagógicos. É assim que a ação educativa transforma as disciplinas escolares em algo efetivo, concreto, vivo e atuante (Apple, 2004) e esse conjunto de dados nos permitem perceber, no contexto da prática educativa, as muitas transformações / resignificações realizadas nos textos curriculares e estas, por sua vez, são também o produto das trocas com outros contextos culturais e tempos históricos.

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 - na condição degradante da escravidão -; as migrações do campo para

a cidade, do nordeste para o sudeste, de países europeus e asiáticos para as Américas, na busca do emprego e da sobrevivência. Ou seja, daquilo que levou Hall (2003) afirmar o resultado híbrido das culturas americanas ou de culturas irremediavelmente “impuras”, em termos antropológicos.

São aspectos que põem em cheque antigas formas de significação do “ser professor” e perspectivas que sinalizavam para identidades fixas e pré-estabelecidas. Os/as professores/as encontram-se, atualmente, diante de muitos impasses que acompanham as transformações ocorridas nas sociedades contemporâneas – e que têm reflexos na cultura discente e na vida de suas famílias - e, por outro lado, as demandas sociais pela educação pública e a universalização das oportunidades escolares.

Essas mudanças estão, portanto, marcadas pela multiplicidade de incertezas, confrontos e complexidade de situações da vida contemporânea e os/as professores/as, no interior da organização escolar, estão diante de novas políticas que têm conferido centralidade à ação docente. Ou seja, os/as professores/as se tornaram os principais responsáveis pelo êxito ou fracasso dos projetos de reforma e têm suas funções ampliadas, alcançando estas inclusive as dimensões da gestão escolar (OLIVEIRA, 2004)

Corroborando as posições de Oliveira (2004) e acompanhando esses novos requerimentos que têm forte impacto sobre a ação docente, Macedo (2002) destaca que na leitura dos textos curriculares divulgados pelo MEC a partir dos anos de 1990 observa-se um deslizamento de significados que desenham, de um lado, uma tendência dos documentos para o Ensino Fundamental focalizarem, nos seus pressupostos iniciais, a concepção de competência na perspectiva cognitivo-construtivista, mas no correr do texto, quando se está detalhando as ações a serem executadas, as competências se associam a habilidades que são taxionimizadas e ganham o sentido de comportamentos observáveis. Assim, um processo de elaboração híbrido imbrica redefinições contemporâneas sobre conhecimento e saber com tradições pedagógicas sobre as noções de competência.

Nesse caso, verifica-se que, numa mescla de discursos que embasam lógicas econômicas e empresariais, a noção de competência também irá se agregar à perspectiva da performatividade. Macedo discute, então, essa imbricação que representa um novo parâmetro para os mecanismos de legitimação dos saberes que estão sendo ensinados na

escola e de suas formas de apropriação. São noções que vão ter posição de destaque no sistema de avaliação dos resultados da prática pedagógica, que têm fortemente se associado às políticas curriculares e, assim, colocam o trabalho docente muito controlado por critérios de eficiência, construídos em espaços de gerenciamento da atividade escolar externos à escola.

Ball (2004) afirma, então, que a perspectiva da performatividade permite o controle à distância do trabalho docente. O Estado está, portanto, através do 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.

São, pois, esse conjunto de características que compõem aquilo que se apresenta como as novidades dos textos das novas políticas curriculares e que estão produzindo efeitos no cotidiano escolar.

Essas circunstâncias foram mobilizando uma série de transformações nas expectativas em relação à atividade e à formação docente e tiveram, como se pode supor, implicações sobre a forma como os/as professores/as foram construindo suas múltiplas identidades profissionais.

É o que tenho observado na oportunidade de estar - como pesquisadora - acompanhando o acontecer do cotidiano escolar em diferentes escolas de Ensino Fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. Essas novidades, essas novas demandas em relação à ação docente têm oportunizado muitas indagações e impasses, assim como novas formas de se produzir/ ressignificar/ recontextualizar o trabalho pedagógico.

Ou seja, essas questões estão na base da constituição desse projeto de pesquisa, que se aproxima desse novo sujeito educativo, que está fortemente envolvido por inúmeras indagações sobre a sua ação educativa e, ao mesmo tempo, está buscando caminhos e abrindo possibilidades para atender as demandas das novas políticas curriculares e dos sistemas de avaliação do trabalho pedagógico.

Assim, este projeto de pesquisa se organiza tendo por direção as seguintes questões básicas:

- Que relações pode se estabelecer entre as demandas sociais por reformas na educação escolar e os discursos dos/as professores/as sobre as novas políticas curriculares?

- Que significantes vão se tornando hegemônicos no discurso dos/as professores/as sobre as novas políticas curriculares?
- Que aspectos se destacam nas formas de apropriação/ recontextualização/ ressignificação das novas políticas curriculares?

Essas indagações articulam o macro e o micro espaço sócio-cultural da produção das políticas curriculares; aproximam-se das indagações feitas pelos/as professores/as a respeito do novo contexto educacional; discutem formas de apropriação/ recontextualização/ ressignificação das políticas curriculares - que estão balizadas nas relações entre professores/as e alunos/as, professores/as e a direção da escola e a administração regional e central da educação -.

Entendo, então, que me proponho a estar ouvindo um outro discurso, que se elabora em um lugar diferente daquele que se expressa nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação ou em outras instâncias ligadas ao Sistema Nacional de Educação. Um discurso que pode se pôr avesso à mera incorporação dos textos e deliberações oficiais e se instituir também como uma tradução particular – localizada - das propostas em pauta.

Ou seja, esse projeto se desenha como uma busca de sentidos que estão sendo construídos por professores/as em relação às novas políticas curriculares, assim como da observação dos movimentos de acolhida das novas propostas e/ou de contestações, negociações e reinterpretações, que têm sido realizadas por esses sujeitos ativos da vida escolar e que se refletem no que é expresso no discurso docente.

Por outro lado, 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<sup>1</sup> a respeito da escolarização de massa e que tem como atores os profissionais e gestores da educação, os grupos políticos e os estudiosos do tema, articulados em suas coletividades.

Isso posto e para um melhor delineamento de como pretendo desenvolver essa pesquisa, irei apresentar, em uma primeira parte, o contexto sociocultural e econômico de produção das atuais políticas curriculares – que estarão indicando o pano de fundo das

---

<sup>1</sup>Analisando as demandas sociais, Laclau (2005) distinguiu essa noção como central para o estudo das formas políticas de articulação de diferentes segmentos sociais e da possibilidade de se estabelecer uma relação equivalencial entre os diversos projetos político-sociais.

questões que regem esse projeto de pesquisa –; e, a seguir, os pressupostos teórico-metodológicos dessa investigação, que devem – pela forma como está encaminhada a sua exposição – demonstrar sua adequação às indagações formuladas. Numa segunda parte, indicarei como se organizará o projeto, fazendo registro das formas de execução de suas tarefas – assinalando assim sua viabilidade institucional – e desenhando o cronograma das atividades propostas. No final, serão listadas as referências bibliográficas.

Quero destacar, ainda, que entendo que o conjunto de tópicos que compõem esse projeto de pesquisa permite ao leitor aquilatar a relevância desse estudo.

## **1ª PARTE**

### **1.1 - O CONTEXTO SOCIOCULTURAL E POLÍTICO DE PRODUÇÃO DAS NOVAS PROPOSTAS CURRICULARES**

Como foi assinalado acima, estamos vivendo um momento de grandes e aceleradas mudanças na vida escolar.

Estas mudanças têm relação com o que vem acontecendo no ambiente sócio-político, econômico e cultural mais amplo, na cidade em que vivemos, no espaço territorial que nos circunda e, alargando mais a vista, no mundo que foi se globalizando e produzindo uma nova ordem e uma nova semiótica política, no interior de uma cultura globalizada. São transformações que acompanham a expansão de novas tecnologias e a incorporação de novos mecanismos de regulação de um Estado, como distinguiu Garcia-Canclini (2003), e que têm dado uma nova feição à cidade, modificando substancialmente as relações e hierarquias sociais, intervindo na organização do trabalho e balizado um fluxo intenso de migrações internas e externas.

Estas novas perspectivas sociais e culturais passaram a partilhar os espaços de convivência nas escolas e a transformar a vida nos ambientes da ação pedagógica.

Nesse contexto, os anos de 1980 e 1990 foram marcados por aceleradas mudanças na organização da vida social, nos processos tecnológicos, nas relações internacionais. Estávamos diante de transformações que se fizeram fortemente apoiadas em reformas

políticas que pretenderam 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 acompanharam 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 foram produzindo e instituindo modos de convivência, relações sócio-culturais e redes de informação e de poder ressignificados.

Nesse confronto e na busca da hegemonia de posições políticas e econômicas, ocorreram mudanças muito específicas nos processos de regulação do Estado, como bem analisou Ball (2004), referindo-se ao campo da educação.

Esse autor distingue, então, que:

Não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional (p. 1108).

Nesse contexto, observa-se a ocorrência de uma maior centralização do controle estatal sobre as ações pedagógicas, que devem articular os mecanismos de instituição de subjetividades afinadas com as novas competências, disposições e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho.

Assim, tendo em vista o interesse do grupo hegemônico pela instituição de novos parâmetros de convivência no plano mundial, entre os gestores da educação escolar se observa o interesse em implantar estratégias - alavancadas por organismos internacionais - de formação de um novo cidadão, requerido pelo atual estágio de globalização. Em decorrência disto, tem-se constatado a intervenção maciça de organismos internacionais na produção de novas políticas educacionais, que estão vinculadas com princípios que comandam a nova ordem mundial (AFONSO, 2001).

Corroborando essas análises, Afonso (2001) destaca a emergência de um Estado-avaliador que se apóia em um corpo regulatório que, no âmbito do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da educação pretende promover “um *ethos* competitivo que começa agora a ser mais explícito quando se notam, por exemplo, as pressões exercidas sobre as escolas...através de uma avaliação externa...”(p.26) e responsabilizar os/as professores/as e gestores/as da educação escolar pelos resultados alcançados. Assim, contraditoriamente, se tem imputado às unidades escolares a autonomia para alcançar metas propostas por

organismos externos ao ambiente pedagógico, dando curso a um caráter homogeneizador da educação escolar pela imposição de uma padronização das práticas pedagógicas, a despeito do prolapado discurso de atendimento às peculiaridades locais (ROSAR e KRAWCZYK, 2001).

Contudo, vale nesse ponto destacar, como analisou Afonso (2003), que nesse contexto também não se pode deixar de atentar para as especificidades locais e, com isso, observar a interlocução entre o global e o local, no processo de globalização.

Por essas razões, nos anos de 1990, as questões educacionais adquiriram dimensões mais complexas, posto que se vivia – como já se disse acima – um momento de construção de uma nova ordem social marcada pela aceleração das mudanças sociais, tecnológicas e culturais e de uma nova concepção de Estado e de relações entre o global e o local.

É nesse sentido que Lingard (2004) chama atenção para a interconexão - em termos globais - das políticas educacionais, que são, no entanto, “mediadas, traduzidas e recontextualizadas dentro de estruturas educacionais nacionais e locais” (p.59) em processos de hibridização que acompanham os fluxos multidirecionais da globalização e a tensão entre homogeneidade e heterogeneidade, que é um contraponto que sobrevive a esses processos que transitam no esforço da generalização de visões e práticas educacionais.

Portanto, as reformas curriculares que temos observado acontecer no Brasil a partir da segunda metade dos anos de 1990 – e que estão conectadas com outras reformas curriculares realizadas em vários países do ocidente nesse período – têm se constituído pautadas no sentido da reconfiguração do modelo de escola até então adotado e da formação de um novo cidadão, que deve ser socializado no interior de um espaço pedagógico ressignificado e de uma nova cultura escolar.

Vale, então, destacar os esforços na construção de uma nova hegemonia que pretende embasar o discurso do valor das atuais mudanças sociais, tecnológicas e culturais, de uma nova concepção de Estado e de relações entre o global e o local.

Nesse contexto, estamos também analisando as disputas por hegemonia na instituição das políticas educacionais e, nesse sentido, cabe recorrer a Laclau (2005) para pensar nos esforços de constituição de um projeto político hegemônico, que tem suas

bases na busca da formulação de um discurso que possa se apoiar 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 de diversas demandas sociais em um sistema estável de significação. Assim, o significante “universalidade de oportunidades escolares”, por exemplo, pode articular demandas equivalentes, oriundas de diferentes grupos políticos do ambiente social e escolar. Ou seja, estão em foco certos “significantes privilegiados que condensam em torno de si mesmos a significação de todo um campo antagônico” (ibidem, p.114), o que lhes possibilita exercer um papel articulador e em torno deles fazer emergir uma nova hegemonia.

Foi nesse contexto que se esteve, seguidamente, articulando significantes que deviam balizar a formação de subjetividades, afinadas a um projeto político que queria se fazer hegemônico, e, ao mesmo tempo, buscar vinculá-los com as diversas demandas sociais por escolarização de massas, por exemplo. É essa uma história de políticas que se modelam em torno de “significantes privilegiados”, mas que, por sua forma de construção, pelos antagonismos que precisam articular em vínculos equivalenciais, estabelecem soluções parciais e provisórias, assim como a hegemonia que se está construindo.

Pensando, então, na produção de textos, que encaminharam as novas políticas curriculares e olhando o espaço público do Rio de Janeiro, no ano de 1996 se presenciou a divulgação da Multieducação, apresentada como núcleo curricular básico para a rede municipal da cidade, e se discutiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que circularam em sua versão preliminar a partir de novembro de 1995, e que estavam sendo elaborados por técnicos ligados ao Governo Federal.

Ao lado dos textos que noticiavam essas reformas e seus postulados básicos, vários trabalhos foram publicados nesse ano de 1996 criticando a forma de produção dos PCN e seus princípios norteadores. Entre esses, para exemplificar, posso citar os estudos de Moreira (1996) e da Faculdade de Educação da UFRGS (1996).

Em relação aos PCN o que estava em questão eram, de um lado, discussões sobre os problemas relacionados à noção de um “currículo nacional”, posto que, apesar da

afirmação da não obrigatoriedade da adoção desses parâmetros - antecipada em seu documento introdutório -, esse parecia ser apenas um recurso retórico pelo que se podia observar em termos dos investimentos que estavam sendo realizados na sua construção e no que ia emergindo em torno de poderes constituídos e recursos mobilizados, assim como por sua feição de guia curricular com muitas especificações e prescrições.

Por outro lado, havia também críticas em relação à forma não democrática de sua construção, que foi confiada a um grupo restrito de especialistas, deixando de lado uma grande diversidade de enfoques e perspectivas a respeito dos currículos escolares.

Nesse contexto, também emergia a preocupação com o que poderia significar a adoção dos PCN para o trabalho docente.

A proposta curricular da Multieducação se apresentou com uma feição construtivista de organização curricular, com apoio no pensamento de Vygotsky, 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” (1996, p.217). Fala em 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.

Nesse texto, é afirmada a feição democrática dessa proposta curricular, realizada - segundo o que informa - coletivamente, num processo que envolveu o Departamento Geral de Educação da Secretaria Municipal de Educação, as Coordenadorias Regionais e os/as professores/as da rede.

No correr desse período, outros textos foram sendo produzidos, atualizando esses anteriores e regulamentando o proposto pela nova legislação nacional (LDB 9.394/96). Entre eles, pode-se citar as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e as Matrizes Curriculares de referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica, elaboradas no Conselho Nacional de Educação/ MEC e, no âmbito municipal, os diversos Fascículos de Atualização da Multieducação, produzidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e distribuídos na rede pública municipal.

Enfim, deve-se destacar que os PCN para o Ensino Fundamental 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, ganhou força o que está proposto pelos PCN.

Para contextualizar as características das atuais políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), onde estarei realizando esse projeto de pesquisa, cabe destacar que partir de 2009, com a nova administração municipal, a SME/RJ tem apresentado várias novas propostas e projetos curriculares, que estão fortemente ligados a questões da aceleração da aprendizagem e correção do fluxo escolar e o balizador dessas políticas tem sido o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - que representa uma média de desempenho na Prova Brasil – e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDE-RIO), que está baseado em uma avaliação externa municipal denominada Prova Rio.

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 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 - para escolas situadas em “áreas conflagradas”- e os Ginásios Cariocas, por exemplo.

Vale lembrar, também, o projeto Nenhuma Criança a Menos, que atende no contra-turno crianças que apresentam dificuldades na leitura e na escrita e alguns/mas alunos/as com defasagem idade/ano escolar. Ou outras propostas da SME/RJ como, por exemplo: o Bairro Educador, o Cientista do Amanhã, o Sangari.

Há a situação de, numa mesma escola, vários desses projetos estarem se efetivando (Dados disponíveis no *site* da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro).

## 1.2 - CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

No campo das políticas da educação, é de grande interesse o trabalho de Stephen Ball (1994), que analisa o ciclo contínuo das políticas educacionais e afirma as interrelações entre as diferentes instâncias de produção da política<sup>2</sup>. Nesse texto, o autor centra sua argumentação no entendimento de que um documento oficial não pode ser entendido de *per si* como a política educacional. Em primeiro lugar, porque ele não tem a possibilidade de abranger todo o conjunto de problemas e questões que estão postos no campo. Em segundo lugar, porque se pode perceber as políticas educacionais como estando inseridas em um processo que articula diferentes tempos históricos e contextos ou arenas em disputa. Nesse sentido, uma proposta curricular, por exemplo, estará sempre dialogando com outros textos e discursos já produzidos ou que estão circulando em outras esferas do poder público e da sociedade civil, assim como se estará, concomitantemente, realizando a recontextualização<sup>3</sup> do texto político. Isto encaminha o entendimento de um contexto de lutas e relações de força que mobilizam os esforços para influenciar a direção e os sentidos dos textos políticos e também os empreendimentos em torno da manutenção ou mudança de visões que ganharam hegemonia em relação à função da escola, à organização escolar e às práticas curriculares. São lutas pela

---

<sup>2</sup> Em texto mais recente (MAINARDES e MARCONDES, 2009), Ball destaca que o ciclo de políticas por ele formulado deve ser entendido como um método, “uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas” (p.305). É o observar a “atuação” dos atores da ação educativa que põem em prática uma política curricular. Este é, portanto, “um processo de interpretação e criatividade” (p.305).

<sup>3</sup> Bernstein (1996) estuda um princípio recontextualizador “que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona discursos, para construir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (p. 259). Essa categoria teórica possibilita a compreensão de ressignificações observadas no trânsito das propostas educativas entre os diferentes contextos do ciclo contínuo das políticas educacionais.

significação que se dão de forma a se poder distinguir nesse processo uma política do discurso.

Ou seja, o que há de especialmente original no pensamento de Ball é a concepção das políticas educacionais como inseridas numa articulação de diferentes esferas de poder e de diversos momentos de produção, que descarta a possibilidade do entendimento de relações rigidamente hierarquizadas e de ações estanques “de cima para baixo”, pois distingue processos de negociação entre diferentes discursos e instâncias de poder, historicamente construídos.

Por outro lado não se pode imaginar que a produção de textos curriculares se faça sem que haja tensões entre os diferentes contextos da ação educativa e, por isso, é fácil perceber que se tem produzido documentos de características híbridas, que conjugam interesses e princípios de diferentes espaços políticos e diversas interpretações/reinterpretações possíveis. É a forma encontrada para se alcançar os “pontos nodais” – como pensou Laclau (2005) – que irão estabelecer uma articulação equivalencial entre as diferentes e conflitantes demandas.

Associado a essa característica híbrida dos textos das políticas curriculares e tendo em vista as diversas disputas e o confronto de posições, se pode observar também a existência de um conjunto de textos sendo produzidos concomitantemente e que não são necessariamente coerentes. Nesses pode-se até verificar aspectos contraditórios e termos divergentes.

No interior do espaço escolar, esses textos e as atuais perspectivas de controle e avaliação do trabalho pedagógico estão em ação e adentram numa instituição conturbada pelas transformações da vida contemporânea.

O que se pode constatar, então na prática pedagógica é uma recontextualização por hibridismo, como analisou Lopes (2008) 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.

O texto oficial é, pois, passível de diferentes interpretações e recriações. Ou seja, o que se está querendo dizer é que, em primeiro lugar, quem escreve o texto político não

pode controlar sua interpretação e esses documentos possuem ambigüidades e incompletudes.

A interpretação é, pois, 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 não se pode deixar de ter em vista os mecanismos locais e os mais gerais de controle da ação docente.

No contexto da prática pedagógica e na vigência de novas políticas curriculares, as ações pedagógicas se imbricam com formas antigas de gerenciamento, assim como com aquilo que é o produto – dinâmico – da cultura escolar, da cultura daquela escola. Essa mixagem se produz numa hibridação de sentidos.

Estamos, então, 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 amálgama do novo e do velho, uma estratégia de negociação, um momento de trânsito, marcado por processos de hibridação como os estudados por Garcia Canclini (2011), 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.

As formações híbridas interatuam, ainda, com as múltiplas ofertas simbólicas internacionais, que os processos de globalização propiciam.

São, pois, esses 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 *habitus* acadêmicos foram construindo; assim como articulam as formas hegemônicas produzidas em centros de decisão do sistema educacional aos *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.

Antes de finalizar esse tópico, cabe ainda distinguir que, no correr desse texto, se pode observar que a teorização sobre as políticas educacionais adentraram no campo dos estudos da cultura. Na análise dos processos de produção, reforma e implementação das

políticas educacionais, essas foram sendo articuladas com o conjunto das políticas culturais implementadas pelo Estado.

Macedo (2004), apoiando-se em discussões encetadas por Pinar (2002), indica que se tem observado a centralidade da cultura nas teorizações sobre o currículo, sem que se perca de vista sua dimensão política. Ou, melhor dizendo, nesses tempos de globalização e de criação de práticas sociais alternativas, que hibridizam características globais e culturas locais, o entendimento da centralidade da cultura no campo do currículo está baseado na perspectiva da articulação dos campos econômicos, sociais e políticos, tendo por “pano de fundo” a cultura. Isso representa uma nova postura epistemológica observada em diversos autores que tradicionalmente se dedicaram aos estudos do currículo escolar. É o que se pode constatar em textos de Young (2001), Giroux (2001, 2003), McLaren (1997), Apple (1999; 2004), Gimeno Sacritán (2003), para citar alguns.

Esses estudos estão ligados ao que Hall (1997) tem distinguido como a centralidade da cultura no estudo da estrutura e organização da sociedade - onde circulam culturas globalizadas.

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 e isso é, em grande parte, decorrente daquilo que tenho destacado como o 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.

Giroux (2001), nesse mesmo sentido, distingue o que para muitos é entendido como uma nova “revolução cultural”, que tem por balizamento as maneiras como se criam os significados, constituem as identidades, ampliam a riqueza das organizações multinacionais e as diferenças sociais, e se produzem mudanças históricas dentro de fora das fronteiras nacionais. São aspectos que vão transformando concepções sobre o poder, a política e a vida cotidiana e que estão conectados em espaços globalizados. É por isso que, na atualidade, a cultura tem sido o centro das inovações e tem posição estratégica no suscitar e alimentar práticas discursivas, que apóiam as mudanças nas relações

democráticas, nos planos institucionais, nas estruturas da vida social, nas formas de construção das identidades. Essas novidades fazem com que se expanda a conexão entre conhecimento e poder e se possa entender a cultura como um importante capital político, posto que esta se encontra em uma posição-chave ao produzir novas subjetividades, regular as imagens, os significados e as idéias, assim como ao criar novas formas de identificação, valores e ideologias

Dizendo isso, se está indicando um campo de estudos que entende a cultura em seu sentido mais amplo, que não se detém apenas naquilo que se estudou como a “alta cultura”, mas se alarga para conter as múltiplas formas de produção cultural de nosso tempo, que são analisadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas, que têm lugar nos múltiplos espaços globalizados do planeta (TURA, 2005).

Nesse *corpus* de trabalhos, quero destacar os Estudos Culturais, um campo de investigações que, mantendo as bases do seu eixo inicial – a cultura, seus significados e práticas como objeto de estudo que articula dimensões antropológicas, históricas, sociológicas, lingüísticas e políticas –, tem estado em constante modificação e aberto um amplo leque de possibilidades de indagações.

O campo da educação tem sido também objeto desses estudos, que buscam entender esse complexo de significações e sentidos, diferenças e pluralidades, que fazem parte das instituições educativas (TURA, 2005).

Ou seja, a cultura própria dos estabelecimentos escolares se banha 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, numa circularidade própria das relações e migrações culturais (GINZBURG, 2001), tendo por centro uma cultura letrada e erudita. Assim, 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 certa 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 interagirem as diferentes de 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 (TURA,

2000). Esta resistência, muitas vezes, se espelha nos maus resultados acadêmicos, potencializados por aquilo que as professoras e os professores distinguem como “desinteresse” do grupo discente (WILLIS, 1991). Desinteresse esse que 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.

A questão da diferença cultural é, então, bastante visível nas várias manifestações da vida escolar. Apoiada em Bhabha (2007), percebo que “a diferença cultural não pode ser compreendida como um jogo livre de polaridades e pluralidades no tempo homogêneo e vazio da comunidade nacional” (p.227).

Ou seja, o que se está problematizando são percepções alicerçadas numa tradição antropológica que vê - no contexto de culturas totalizadas – os confrontos entre culturas como pautados em dicotomias que articulam a disputa entre conteúdos simbólicos e tradições hegemônicas e não-hegemônicas.

O que assina, então, como diferença cultural marca especialmente a situação de se viver em “espaços liminares”, como distinguiu Bhabha, ou nas “margens deslizantes do deslocamento cultural” (p.46), o que põe em xeque a idéia de uma “cultura nacional” ou de uma cultura totalizada e seus pressupostos universalizantes e joga o olhar para aquilo que se constitui como um hibridismo cultural e histórico, que acompanha a constituição de um mundo pós-colonial. A diferença retrata, pois, um contexto movido 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. Nessa perspectiva, a diferença se assenta num processo de negociação que se banha em temporalidades descontínuas, vividas em espaços de intertextualidade ou nos entre-lugares da raça, da classe, do gênero. Uma diferença que está marcada pelo silêncio de histórias reprimidas, pelos deslocamentos culturais, pela emergência de outros significantes, pelo desejo de ser nomeado. São situações que fazem parte da história de nosso povo, dos silêncios de nossa gente, das estranhezas que muitos de seus gestos, linguagens e valores provocam,

daquilo que não dá para entender nas atitudes dos alunos e alunas, nas suas formas “confusas” de se afirmarem.

É o que se pode observar nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro, onde estão convivendo habitantes de diversos espaços culturais, que produzem múltiplos modos de prover a sobrevivência e conceber o mundo e estabelecem formas de socialização a partir de um determinado patrimônio de valores, idéias e saberes.

Assim, o campo da cultura e da análise cultural têm se apresentado como valioso pelas possibilidades de fornecer explicações para o intrincado de problemas que na atualidade têm envolvido a educação escolar e as políticas educacionais (COSTA, 2000).

É, pois, no campo da cultura e da cultura escolar que pretendo situar a análise das questões que orientam essa investigação. É no campo da cultura que pretendo discutir as políticas curriculares e os discursos dos/as professores/as a elas associadas.

#### Sobre a metodologia do trabalho investigativo

Atenta às críticas de Ball (1997) - que destaca a tendência das pesquisas sobre sala de aula, professores e escolas se circunscreverem ao ambiente escolar e não levarem em consideração as influências e determinações produzidas pelos textos das políticas educacionais e o controle exercido pelas autoridades e supervisores locais, assim como desconectarem as mudanças no campo da educação do processo de reestruturação do setor público e privado - esse estudo intenta articular contextos macro e microsociais.

No primeiro ano do trabalho investigativo, pretendo estar fazendo um levantamento de escolas que estejam trabalhando com diferentes propostas curriculares da Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro (SME/RJ). Estarei também registrando a posição dessas escolas no IDEB ou no IDE-Rio para poder ter uma relação de distinção entre esses ambientes pedagógicos.

Nesse momento, terei que estar, também, atenta para o fato de que o primeiro ano da investigação – 2013 – coincide com a renovação ou não da administração da prefeitura do Rio de Janeiro e isso, certamente, terá impactos sobre a administração da educação.

Mas – de acordo com o que assinaei acima – vale lembrar que na atual administração da SME/RJ houve uma proliferação de novas propostas curriculares e

muitas delas ainda estarão sendo realizadas em 2013 e, afora isso, há os/as professores/as que tiveram a experiência de ter lidado com esses projetos.

Após esse levantamento, irei escolher uma escola que tenha a situação de estar trabalhando com novas propostas curriculares ou de ter tido essa oportunidade. Iniciarei, então, nessa escola – após a devida autorização da SME/RJ - um trabalho de campo, de feição etnográfica, em que estarei privilegiando a observação das atividades pedagógicas, a coleta de textos que estejam circulando nessa escola e o contato com professores/as que têm ou tenham tido a experiência de trabalhar com os novos projetos da SME/RJ.

Nesse contato, estarei, então, dialogando com esses/as professores/as e assim coletando dados em relatos informais e em entrevistas semi-estruturadas.

Concomitantemente com a atividade do trabalho de campo, estarei em contato com aquilo que estará sendo produzido como propostas curriculares na SME/RJ e suas atualizações, reformulações etc., assim como com momentos de discussão e encontros sobre essas questões, que se realizem junto à SME/RJ ou em outros espaços acadêmicos da cidade.

Tenho, então como base de meu trabalho investigativo uma pesquisa etnográfica.

A etnografia tem se distinguido como um procedimento de pesquisa que se dirige a pequenas populações, em desenhos de pesquisas que não exigem um tão alto grau de formalidade, mas que pretendem priorizar os contatos pessoais, as relações face-a-face e, em decorrência disto, exigem, também, um tempo de permanência maior no campo de investigação, para possibilitar uma coleta de dados que permita ao pesquisador interagir com a rede de significados compartilhados por um grupo social, sem que, no entanto, deixe de articulá-los ao contexto sócio-histórico de produção da existência e da ordem social. É nesse sentido que André (2007) destaca, no estudo etnográfico da prática pedagógica, a necessidade de estar atento às várias dimensões que se articulam nesse ambiente cultural e que estabelecem o seu dinamismo e a sua lógica. Estes comportam movimentos que se dão no interior da vida escolar e suas relações com o contexto sociopolítico e cultural mais amplo, onde estão em vigência as questões do momento histórico em que se vive.

Em *Ethnographic Imagination*, Paul Willis (2000) aproxima a etnografia do conceito de arte, explicando que os seres humanos não só lutam para sobreviver através

do modo como lidam com as suas condições sociais de existência, como também sobrevivem construindo o sentido do mundo e o seu lugar nele. É por isso que a etnografia se constitui num modo de se aproximar do contexto cultural vivido e, no caso em pauta, aquele produzido pela agência de professores/as e jovens inseridos em diferentes culturas e que se traduzem em diversas apropriações dos discursos referentes à prática pedagógica e ao currículo escolar.

A proximidade maior com o campo de investigação, o tempo prolongado de permanência do pesquisador em seu lócus de pesquisa é, antes de qualquer outra consideração, decorrente dos objetivos do estudo. Nesse sentido, uma maior interação com os sujeitos da investigação é essencial, tendo-se em vista o que se pretende alcançar e, nesse caso, o conhecimento vai se realizando por “vias tortuosas, desvios e ruas estreitas”, pois o trajeto não está mapeado *a priori* e, portanto, não se pode caminhar por uma “estrada reta, onde se anda incansavelmente para a frente”, como lembrou Geertz (1999, p.14).

Se a observação de um ambiente cultural induz imediatamente à idéia de uma investigação que segue caminhos menos normatizados e tem protocolos mais flexíveis, há, por outro lado, preocupações em torno de vieses decorrentes de posições teóricas e ideológicas do/a pesquisador/a, de uma possível posição de poder conferida ao cientista - o que deve sempre ser pensado em se tratando da observação no ambiente escolar - e, num sentido mais geral, de seu etnocentrismo (POSTIC e KETELE, 1994). Essa preocupação serve de alerta ou de um refinamento da atenção na situação do trabalho de campo.

Assim, tendo em vista esses aspectos elencados e as questões anteriormente enunciadas, esse estudo terá por direção os seus objetivos básicos, que são:

- observar, junto aos/às professores/as de uma escola de Ensino Fundamental da rede pública do município do Rio de Janeiro, o que é enunciado como um discurso a respeito das novas políticas e propostas curriculares;
- examinar como os/as professores/as da escola, que será o campo de investigação, interpretam/ recontextualizam as novas políticas e propostas curriculares;

- analisar as formas como são estabelecidas as relações entre os/as professores/as – sujeitos dessa investigação – e os diversos níveis da administração da educação escolar e o discurso produzido a esse respeito;
- focalizar os mecanismos utilizados pelos/as professores/as da escola, que será o lócus da pesquisa, para articular as suas tradições e culturas locais com o que é proposto pelas novas políticas curriculares e suas formas de tradução e recontextualização.

Esses objetivos de pesquisa abarcam, como tem sido enunciado, espaços micro e macrossociais em torno do fazer pedagógico e da ação educativa e uma série de interlocuções mantidas pelos/as professores/as com a SME/RJ, os ambientes de convivência e acadêmicos, os espaços comunitários – especialmente aqueles habitados pelos /as alunos/as – e tantos outros das redes sociais.

Neste ponto, cabe destaque para o que já foi enunciado acima sobre a produção do discurso e a busca de construção de novas hegemonias, conforme o que tem sido estudado por Laclau (2005). São discursos que expressam posições e demandas dos diversos grupos sociais e que também circulam na escola, que será o campo de investigação dessa pesquisa.

As posições e concepções das professoras e professores sobre o ensino/aprendizagem e a avaliação escolar; suas respectivas práticas pedagógicas; as estratégias utilizadas por esses/as profissionais para dialogarem com as novidades advindas das novas políticas curriculares; e os discursos que circulam na escola e que se vinculam às demandas sociais por qualidade de ensino e sucesso escolar estarão, pois, colocados como os focos centrais desse estudo.

Na oportunidade do trabalho investigativo, supõe-se que novas maneiras e estilos da cultura escolar irão aflorar, em seu dinamismo de articulação de velhos e novos significados, oriundos das transformações do espaço político-pedagógico e do espaço sociocultural mais amplo. São mudanças que acoplam as formas de tradução e resignificação das propostas educacionais em um ambiente cultural que tem se modificado muito rapidamente.

É nesse sentido que Pais (2000) lembra que os estudos etnográficos realizados no espaço pedagógico adentram na “efervescência invisível” dos cotidianos escolares (p.30).

Para chegar junto dessas situações, pretende-se fazer seguidas e diferentes aproximações com o campo de investigação.

A primeira etapa da investigação inclui a organização da equipe de pesquisa; o levantamento de dados a respeito das escolas públicas municipais que, atendendo às conveniências de parte a parte, possam ser o lócus de observação do trabalho pedagógico; e a busca de autorização junto à Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) para a permanência na escola.

Desde o primeiro contato com a escola, será comunicado aos diferentes profissionais e estudantes a razão da minha permanência no local.

Na escola, os primeiros momentos serão de conhecimento mútuo, de perscrutar as possibilidades oferecidas pelo campo, de manter o *estranhamento*<sup>4</sup> diante da realidade observada, de estabelecer contatos pessoais com as professoras e os professores, os alunos e alunas, o pessoal da administração e dos serviços, de acompanhar o desenvolvimento das atividades pedagógicas e do planejamento escolar.

O registro das observações será realizado em um *diário de campo*, onde anotarei, minuciosamente e a cada dia, tudo que for vivido na escola, incluindo dificuldades encontradas, perplexidades, aspectos não compreendidos, reflexões pessoais, avanços realizados, correções de rota para encaminhar uma “descrição densa” desse ambiente cultural, como asseverou Geertz (2008). Com isso se irá progressivamente agregando novos dados à análise e estabelecendo redirecionamentos para alcançar o núcleo da rede de sentidos que se pretende atingir.

Richardson (1998) indica que essas anotações muitas vezes são motivadas pelo desejo de encontrar algo ou para aprender alguma coisa que não se sabia antes. É como se estivesse a pôr em ordem ou a tentar articular um emaranhado de situações. O referido autor fala nessa atividade como um processo criativo e dinâmico e afirma que escrever pode ser validado como um modo de conhecer ou um processo de descoberta. Ou seja, o registro das atividades e situações vividas no campo de investigação é algo

---

<sup>4</sup> Velho (2003) distingue a importância de *estranhar o familiar* em estudos que - diferentemente do que ocorreu na Antropologia clássica, que estudou comunidades distantes - têm por campo de investigação ambientes de muita proximidade e familiaridade do/a pesquisador/a - como as escolas, no caso em questão. Isso significa “desnaturalizar noções, impressões, categorias, classificações, que constituíam minha visão de mundo”(p.15).

imprescindível. Significa muita perda o fato de não fazê-lo, mesmo no caso de se trabalhar com procedimentos de ordem quantitativa.

As entrevistas com os/as professores/as irão acontecer no contexto da observação das atividades pedagógicas.

Quero fazer um primeiro destaque para o que se tem denominado como entrevistas informais, que se dão nos encontros realizados no cotidiano escolar e em momentos em que um diálogo com algum/ma professor/a venha a acontecer e que essa conversa venha trazer informações importantes para o contexto da pesquisa.

Serão realizadas também entrevistas mais formalizadas, que terão a feição de entrevistas semi-estruturadas e em profundidade, com o objetivo de garantir a enunciação livre a respeito do que se busca investigar. Elas irão se organizar em torno de perguntas ou roteiros. Esse procedimento guarda proximidade com a entrevista estruturada, especialmente pelo fato de conter questões previamente estabelecidas e a delimitação de um centro de interesse. Distancia-se desta, no entanto, por não haver uma seqüência muito estandardizada nem um controle muito rígido da postura do entrevistador (Fontana e Frey, 1998). Isto permitirá, então, se manter uma comunicação mais livre entre o entrevistado e o entrevistador, o que não excluirá, no entanto, um cuidadoso planejamento prévio, conforme recomenda Zago (2003).

Para facilitar a reprodução do que for elaborado pelos/as entrevistados/as, far-se-á uso de gravador, desde que haja consentimento dos/as interlocutores/as, que terão garantido o seu anonimato individual e institucional.

O que se estará objetivando encontrar, então, é uma rede de sentidos que mobilizem a ação educativa e dêem direção aos processos pedagógicos. Essa rede de sentidos estará bem delineada nos diversos enunciados que os discursos dos/as professores/as da escola pesquisada produzem a respeito da vida na escolar.

No final do trabalho de campo, apresentar-se-á aos sujeitos educativos da escola que foi o campo da investigação as análises e conclusões – sempre parciais e provisórias – a que se chegou. Essa etapa se desenha como uma volta ao campo para mais um momento de interlocução com os sujeitos da pesquisa. Nessa circunstância, o convívio prolongado com o grupo docente da escola irá ajudar a se encontrar a forma de se fazer compreender pelos/as professores/as (TURA, 2003).

Como se pode intuir, no correr do trabalho investigativo, se terá também em foco os novos textos das políticas e propostas curriculares e os movimentos que estão se organizando em torno de discussões, reformulações e atualizações desses textos, assim como de atividades desenvolvidas no campo da Educação e, entre essas, eventos científicos de âmbito local ou nacional.

Irei também acompanhar o movimento de discussão e produção dos textos que discutam a questão das políticas e propostas curriculares, através da bibliografia especializada e de contatos com profissionais, que atuam junto à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e nos centros universitários.

## **2ª PARTE**

### **2 - A ORGANIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO**

#### **2.1- A EXECUÇÃO DO PROJETO**

A execução desse projeto de pesquisa estará a cargo da professora Maria de Lourdes Rangel Tura, com função também de coordenadora da investigação.

O projeto apresenta-se, também, como campo de aperfeiçoamento e treinamento de futuros pesquisadores que estejam matriculados no Curso de Pedagogia ou na Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/ PROPED - UERJ. Contará, portanto, com a participação de alunos e alunas da pós-graduação *stricto-sensu* (mestrado e doutorado) e com bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

Para dar apoio às atividades da investigação, a Linha de Pesquisa da qual faço parte – Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura - conta com uma Sala nas dependências do PROPED/ UERJ. Essa sala comporta um mobiliário adequado ao

trabalho que o grupo executa, com mesa de reunião, cadeiras, sofá, arquivos e armários para guarda de documentos, material de escritório e objetos pessoais dos diferentes participantes da investigação. Além disso, conta com diversos equipamentos para arquivo, digitação e apresentação do material da pesquisa, tais como computadores (3), impressora, *note books* (3), televisão, DVD, data show. Temos também um bom acervo de livros, dicionários e periódicos. Estes estão catalogados e têm sido objeto de empréstimos para os participantes do grupo de pesquisa.

A organização desse ambiente de trabalho foi possível graças à oportunidade de financiamentos de pesquisa, que temos recebido de agências de fomento.

## **2.2 - PLANO DE TRABALHO**

Para a realização desse projeto de pesquisa estão previstas atividades que deverão ser realizadas pelos diversos componentes da equipe de pesquisa. É o que se apresentará a seguir, de forma esquemática.

### **2.2.1- Plano de Trabalho da Coordenadora**

As atividades previstas para a coordenadora são as seguintes:

- Planejamento e coordenação do trabalho de investigação em suas diferentes etapas;
- Organização e manutenção do local de trabalho, dos arquivos e dos equipamentos necessários à execução da pesquisa;
- Seleção e coordenação do estudo da bibliografia atinente ao projeto de pesquisa;
- Seleção e composição dos membros da equipe de pesquisa;
- Planejamento e coordenação das diferentes atividades da pesquisa;
- Preparação e coordenação das reuniões da equipe de pesquisa, que terão por objetivo o planejamento das atividades da pesquisa, o que inclui o estudo de

textos; a preparação dos diferentes procedimentos metodológicos de coleta de dados; a análise e interpretação do material coletado; a troca de experiências; e a avaliação das atividades realizadas;

- Supervisão e acompanhamento das atividades dos/as bolsistas PIBIC;
- Contatos com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com a escola que será o lócus da investigação e com os sujeitos da pesquisa;
- Preparação de diferentes providências a respeito do local da investigação, da seleção de documentos e da confecção dos materiais necessários aos diversos procedimentos da pesquisa;
- Observação sistemática das atividades desenvolvidas na escola que será o lócus da pesquisa;
- Coordenação da análise e interpretação do material recolhido na investigação;
- Apresentação aos sujeitos da pesquisa e à Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro dos dados analisados e das conclusões da pesquisa;
- Elaboração do relatório final;
- Divulgação dos resultados da investigação em periódicos, capítulos de livro e eventos científicos.

### **2.2.2 - Plano de Trabalho dos Bolsistas de Programa Institucional de Iniciação Científica**

As alunas e alunos selecionados para participar do projeto de pesquisa, através do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC) deverão se responsabilizar pelas seguintes tarefas:

- Participação nas reuniões da equipe;
- Apoio aos necessários processos organizativos da investigação;
- Confecção de resenhas e discussão da bibliografia selecionada para estudo;

- Realização de atividades de arquivamento e catalogação do material recolhido nos processos de observação sistemática;
- Transcrição das fitas de entrevistas;
- Participação e apresentação de trabalhos em encontros do Programa Institucional de Iniciação Científica e em outros eventos científicos de interesse para o grupo.

### 2.3 - CRONOGRAMA

O trabalho de investigação terá a duração de 36 meses – de novembro de 2012 a novembro de 2015 - e se desenvolverá de acordo com o cronograma abaixo:

ETAPAS	11-12/2012	2013/I	2013/ II	2014/I	2014/II	2015/I	2015/II
Planejamento de atividades							
Revisão bibliográfica							
Seleção de escolas e contatos institucionais (SME/RJ, CRE etc.)							
Contatos com pesquisadores e eventos nas áreas de Currículo e Sociologia da Educação							
Trabalho de campo na escola							
Análise e interpretação dos dados							
Divulgação dos resultados em periódicos, capítulos de livro e eventos científicos							
Relatório Final							

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supra-nacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.22, n.75, p. 15-32, ago., 2001.

\_\_\_\_\_. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.22, p. 35-46, jan/ abr., 2003

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 13.ed. Campinas: Papyrus, 2007.

APPLE, M. Cultural politics and the text. In: BALL, S.J. (edit.) *The RoutledgeFalmer reader in Sociology of Education*. Londres/ Nova Iorque: RoutledgeFalmer, 2004, p. 179-195.

\_\_\_\_\_. *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora, 1999.

BALL, S.J. Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem Estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./ dez., 2004.

\_\_\_\_\_. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p. 99-116, jul/dez, 2001.

(Disponível em [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)).

\_\_\_\_\_. Policy Sociology and Critical Social Research: a personal review of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal*, v.23, n.3. p. 257-274, 1997.

\_\_\_\_\_. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham/ Philadelphia: Open University Press, 1994.

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

\_\_\_\_\_. *Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto - MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: documento introdutório. Versão preliminar*. Brasília, nov., 1995.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Brasília, 1997.

COSTA, M.V. *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO da UFRGS. Análise do documento “Parâmetros Curriculares Nacionais”. In: SILVA, L. H. da, AZEVEDO, J. C. de, SANTOS, E.S. dos(orgs.) *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*, Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 123-136.

FONTANA, A. FREY, J.H. Interviewing: the art of science. In.: DENZIN, N e LINCOLN, Y. (edit.) *Collecting and Interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998. p.47-78.

GARCIA-CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 5. reimpressão, 2011.

\_\_\_\_\_. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. 13. Reimpr. Rio de Janeiro: LTC Científicos, 2008.

\_\_\_\_\_. *O saber local: novos ensaios em Antropologia interpretativa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. *El alumno como invención*. Madri: Morata, 2003.

\_\_\_\_\_. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

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

\_\_\_\_\_. *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2001.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG/ Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. 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.

LACLAU, E. *La razón populista*, México: Fondo de Cultura Econômica, 2005.

LINGARD, Bob. É e não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, N. e TORRES, C. A. & colaboradores. *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, p. 59-76.

LOPES, A. C. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

\_\_\_\_\_. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109- 118, mai./ ago., 2004a.

\_\_\_\_\_. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de Ciências e Matemática. In. \_\_\_\_ e MACEDO, E. (orgs.) *Currículo de Ciências em debate*. São Paulo: Papyrus, 2004b, p. 45-75.

LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MACEDO, E. Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de Ciências. In. LOPES, A.C. e \_\_\_\_\_. (orgs.) *Currículo de Ciências em debate*. São Paulo: Papyrus, 2004, p. 119-152.

\_\_\_\_\_. Currículo e competência. In.: LOPES, A.C. e \_\_\_\_\_. (Org.) *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 115-143.

MAINARDES, J. e MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n.106, p.303 – 318, jan./abr., 2009.

MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOREIRA, A. F. B. Parâmetros Curriculares Nacionais: críticas e alternativas. In.: SILVA, T. T. da S. e GENTILI, P. (org.) *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado nacional do neoliberalismo*, Brasília: Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996, p. 128- 149.

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

PAIS, J. M. *Sociologia da vida quotidiana*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais/Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2002.

POSTIC, M. e KETELE, J-M de. *Observer les situations educatives*. 2. ed. Paris: PUF 1994.

PINAR, W. I am a man: the queer politics of race. *Cultural Studies: Critical Methodologies*, v. 2, n.1, p. 113-130, 2002.

RICHARDSON, L. Writing: A method of inquiry. In: DENZIN, N e LINCOLN, Y. (edit.) *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998, p.345-371.

ROSAR, M. de F. F. e KRAWCZYK, N. R. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da America Latina. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.22, n. 75, p.33-43, ago., 2001.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO do RIO de JANEIRO. *MULTIEDUCAÇÃO: Núcleo Curricular Básico*. Rio de Janeiro, 1996.

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação no Brasil e quase-mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set., 2003.

TURA, M de L. R. A propósito dos Estudos Culturais. In: MAFRA, L.A. e \_\_\_\_\_. *Sociologia para educadores 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005, p.101- 135.

\_\_\_\_\_. Observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N., CARVALHO, M . P. de e VILELA, R. A. T. (orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

\_\_\_\_\_. *O olhar que não quer ver: histórias da escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

VELHO, G. O desafio da proximidade. In: \_\_\_\_ e KUSCHNIR, K.(orgs.) *Pesquisas urbanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003, p. 11-19.

YOUNG, M. *Postcolonialism: an historical introduction*. Oxford: Blackwell, 2001.

WILLIS, Paul. *The ethnographic imagination*. Cambridge: Polity Press, 2000.

\_\_\_\_\_. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: \_\_\_\_\_. CARVALHO, M. P. e VILELA, R. A. T. (orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.