Políticas educacionais e o cotidiano escolar

Maria de Lourdes Rangel Tura

Como o título desse projeto de pesquisa indica, pretendo articular, na investigação que me proponho fazer, as políticas educacionais e o cotidiano escolar. Está em cena, então, uma complexa interação de processos macro e microssociais, que são subsidiários da trajetória histórica da instituição dos sistemas nacionais de educação.

Ou seja, pensar políticas educacionais e o cotidiano escolar demanda, em primeiro lugar, inserir a análise das instituições escolares no contexto histórico em que foram se constituindo e organizando em suas dimensões políticas e sócio-culturais.

Isso possibilita delinear a origem de certas práticas, concepções, crenças e significados, que foram se naturalizando, e que, por outro lado, dão pistas para que se possa perceber muito dos sentidos que comandam a produção das políticas educacionais. Esses apontam, também, para a centralidade do estudo da cultura na compreensão de processos e mecanismos que constituem a face atual da escola, o que ir-se-á indicar no correr dessa exposição.

Assim, tendo por balizamento o contexto sócio-político e educacional de instituição dos sistemas nacionais de educação, **este projeto de pesquisa intenta investigar as formas como as novas políticas educacionais estão sendo recontextualizadas e ressignificadas no cotidiano de uma escola do município do Rio de Janeiro**.

Ou seja, esse projeto se desenha como uma busca dos sentidos que envolvem as mudanças atuais no sistema educacional do município do Rio de Janeiro, assim como a observação dos movimentos de acolhida dessas novas políticas e/ou de contestações, negociações e reinterpretações, que têm sido realizadas pelos sujeitos ativos da vida escolar e que se refletem nos modos como elas se concretizam nas atividades escolares e nas maneiras como isso é expresso no discurso docente e dos gestores escolares sobre o currículo e a organização escolar.

Entendo, então, que esta é uma forma de se estar ouvindo um outro discurso, que se elabora de um outro lado, diferente daquele que se expressa nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação ou de 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.

Detalhando mais, esse estudo terá por foco as práticas pedagógicas desenvolvidas no segundo segmento de uma escola de Ensino Fundamental da rede pública do município do Rio de Janeiro – 6º, 7º, 8º e 9º anos –, centrando o olhar para os modos – particulares – de realização da ação educativa, de efetivação do currículo escolar. Ou seja, o que estará no centro dessa investigação é o atentar para as formas como as políticas educacionais se efetivam/ se produzem em um específico espaço escolar.

Esse estudo oportunizará, também, observar, em uma unidade escolar, os efeitos/ resultados das mudanças propostas por políticas educacionais, tendo em vista as tradicionais demandas relacionadas à igualdade de oportunidades e à busca do sucesso escolar.

Tem acontecido de investigações sobre a prática pedagógica ficarem muito restritas ao ambiente escolar e as análises se fazerem em torno de conteúdos programáticos, metodologias de ensino, recursos pedagógico-didáticos, formas de avaliação da aprendizagem etc., como observou Ball (1997). Nesse trabalho, esses aspectos estarão inseridos no escopo da pesquisa, mas interessa de pronto distinguir que se pretende focalizar as práticas pedagógicas como articuladas com contextos múltiplos da ação política e social, que estão interrelacionados e têm circulação dinâmica. Tendo isso em mira, cabe, no entanto, destacar que não tenho a impressão de que o estabelecimento escolar comporte todas as respostas às indagações que se possa fazer em relação às formas de ação/ reação às recentes políticas educacionais. Assim, a minha expectativa é de que naquela escola, que é o *locu*s da pesquisa, estão presentes as formas como se vão instituindo, organizando, solucionando, particularizando as questões postas por uma nova política educacional e que essa, por sua vez, se articula com diferentes concepções sobre o ensino e a aprendizagem, experiências pessoais e coletivas, interesses e intenções políticas, visões sobre a função da escola e as relações escola/ sociedade, formulações de especialistas do campo disciplinar etc.

Cabe ainda lembrar que qualquer política educacional 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 da cultura daquela escola e as especificidades desse ambiente cultural.

Por outro lado, Ball (1997) também afirma que as diferentes políticas educacionais 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 daquilo que, no dizer de Ball, são as formas como as políticas se encarnam no espaço escolar. É estar acompanhando o acontecer da prática pedagógica para observar como as propostas de reforma estão sendo efetivadas, ressignificadas, traduzidas no ambiente da sala de aula, no espaço da ação educativa. Isso pontua seus limites, suas incompletudes e sinaliza para os motivos das constantes atualizações, reformulações, ressignificações do texto das políticas educacionais.

No campo da pesquisa, estarei, portanto, colocada diante da complexa função docente que, em torno de um currículo escolar, procura articular diferentes códigos, expectativas, tradições, exigências, normatizações, características do ambiente pedagógico e dos seus/uas alunos/as com seus pontos de vista, *modus operanti*, estilos de trabalho, experiências pessoais e posições quanto à função social da escola. Estarei, também, diante de um grupo de jovens habitantes de uma Metrópole, situada na periferia de um mundo que se globalizou, matriculados em uma escola pública e que trazem para esses espaços seus sonhos de criança, seus desejos de prosseguir sua inserção na sociedade em que vivem, suas vozes silenciadas, suas trajetórias intercaladas e fragmentadas, suas estratégias de convivência em espaços multiculturais, suas expectativas de sucesso escolar. Ou seja, estarei observando o acontecer de um currículo em ação, sem me afastar, no entanto, daquilo que Ball (1994) definiu como o ciclo contínuo das políticas educacionais, que têm na sua ponta, na mira de seus propósitos, a escola e seus sujeitos educativos.

Nessa perspectiva, este trabalho se organiza tendo por direção as seguintes <u>questões básicas</u>:

- Que relações pode se estabelecer entre as demandas sociais por reformas na educação escolar e os discursos que circulam na escola - que é o *locus* da pesquisa - sobre as políticas educacionais?
- Que aspectos se destacam nas formas de apropriação/ recontextualização/ ressignificação das novas políticas educacionais no cotidiano escolar?
- Quais os resultados/ efeitos produzidos pelas novas políticas educacionais na prática pedagógica?

São questões que estão articulando o macro e o micro espaço sócio-cultural na produção das políticas educacionais; que indagam sobre as relações entre os discursos políticos e as demandas sociais a respeito das reformas educacionais; que discutem as formas de apropriação/ recontextualização/ ressignificação dessas políticas no cotidiano escolar - 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 -; que buscam analisar as relações que se estabelecem entre professores/as e os conteúdos disciplinares, que são o centro da comunicação pedagógica; enfim, que se voltam para os resultados e efeitos das políticas educacionais no ambiente escolar.

Afora isso, ao se estar fazendo dialogar a prática pedagógica com outros espaços mais amplos da organização educacional, que estão colocados frente ao discurso da mudança e das demandas sociais[1] a respeito da escolarização de massa, se tem como novos atores os gestores da educação, os grupos políticos e os estudiosos do tema, articulados em suas coletividades.

Não se pode, no entanto, 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 imbricam 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

[1]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. Mais adiante esse tema será mais desenvolvido.

das políticas educativas ou de se poder observar como essas políticas são efetivadas e ressignificadas no cotidiano escolar.

Isso posto e para um melhor delineamento de como pretendo desenvolver essa investigação, irei apresentar, em uma primeira parte, o contexto sócio-histórico da organização dos atuais sistemas nacionais de educação – que estarão indicando o pano de fundo por onde se movimentam essas instituições –; e, a seguir, os pressupostos teórico-metodológicos desse projeto de pesquisa, que devem – pela forma como está encaminhada a sua exposição – demonstrar sua adequação às indagações formuladas. Na segunda parte, indicarei como se organizará o projeto, fazendo registro da equipe executora e suas tarefas – assinalando assim sua viabilidade institucional – e desenhando o cronograma das atividades propostas. No final, serão listadas as referências bibliográficas.

Nesse ponto, 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 SÓCIO-HISTÓRICO DE ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

Ao analisar, de forma sintética, o contexto sócio-histórico de organização dos sistemas nacionais de educação, estarei me centrando nas sociedades do ocidente, que apresentam-se nesse momento como política e economicamente hegemônicas.

Nesse caso, vale lembrar que, a partir da segunda metade do século XVIII, observa-se a emergência dos Estados-Nação, vinculada às transformações ocorridas nas formas de produção econômica e na organização do trabalho. Isso exigiu a centralização do poder em Estados nacionais, pela abrangência das decisões administrativas que esse desenvolvimento demandava. Para o Estado também se transferiu a responsabilidade pela educação escolar e essa foi acompanhada da estatização e da conseqüente secularização do ensino público A isso se associaram a necessidade de organização de sistemas nacionais de educação, a constituição de uma rede escolar pública e a demanda –

republicana - de abertura de oportunidade de escolarização da massa popular, o que foi se efetivando a partir do século XIX, dando concretude aos ideais iluministas de divulgação/ transmissão extensiva de conhecimentos literários, científicos e técnicos, e, por outro lado, fazendo emergir uma série de antagonismos e contradições próprios das diferentes posições sócio-políticas em jogo.

Nesse ponto, é importante destacar que a transferência da responsabilidade pela educação escolar para o Estado vem acompanhada da necessidade de formação de um cidadão afinado com as demandas de uma nova ordem social do trabalho e da produção. Assim, as políticas educacionais vão se pautar em discursos que se vinculam às novas hegemonias, que estão se articulando.

A educação escolar tornou-se então mais um segmento da organização do Estado-nação, alicerçada nos movimentos de construção das novas hegemonias e, no embate que essas trocas discursivas envolveram, se pôde observar que o processo de escolarização de massa, desde sua origem, apresentou uma organização hierarquizada, apoiada em uma forma específica de distribuição e seleção dos conhecimentos. As seriações, graduações e o sistema de redes facilitaram isto. Em suma, a estatização do ensino básico trouxe em seu bojo elementos simbólicos que fizeram do espaço escolar um local privilegiado de produção da diferenciação e segmentação social, do controle das ações educativas e da coesão interna de grupos em formação (PETITAT, 1994).

Cabe, então, mais uma vez dar destaque às relações entre as políticas educacionais e os processos políticos encetados em espaços macrossociais e, nesse sentido, lembrar os estudos de Laclau.

Laclau (2005) analisa, na construção de um projeto político hegemônico, a constituição de um discurso que se apóia em uma cadeia equivalencial de significantes – tendo em vista a necessidade de articulação de 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 “democracia”, 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”

(ibdem, p.114), o que lhes possibilita exercer um papel articulador e em torno deles fazer emergir uma nova hegemonia. Dito isso, se pode avaliar, na construção da hegemonia de um novo grupo no poder, os esforço para alcançar certos "pontos nodais" na busca de um consenso político.

Pensando na educação escolar, foi nesse contexto que se esteve, seguidamente, articulando significantes que deviam operar na formação de subjetividades, afinadas a um projeto político hegemônico, e, ao mesmo tempo, buscar vinculá-los com as diversas demandas socais por escolarização de massas, por exemplo. Estamos, então, diante de uma história de políticas que se modelaram em torno de "significantes privilegiados", mas que, por sua forma de construção, pelos antagonismos que precisaram articular em vínculos equivalenciais, estabeleceram soluções parciais e provisórias, assim como a hegemonia que se estava construindo.

Tendo isso em vista, cabe lembrar – ao se pensar no século XX e em toda sua mobilização na organização dos sistemas educacionais de ensino – que na primeira metade desse século o movimento de organização da escolarização de massas vai esbarrar com a truculência de duas Guerras Mundiais. Por isso, as mudanças pretendidas no campo da educação se fizeram sentir mais efetivamente a partir do período conhecido como o pós-guerra (anos de 1950). Período em que estavam as diferentes sociedades industrializadas do ocidente vivendo um momento de otimismo, balizado na reconstrução desses Estados e na crença nas vantagens da democratização de oportunidades que o regime político havia instituído como "significante privilegiado", que articulava as diferentes demandas sociais daquele momento.

No campo da educação, no entanto, apesar dos grandes investimentos públicos na reconstrução das escolas e universidades, os levantamentos estatísticos – que subsidiavam as reformas, conforme o que foi analisado por Nogueira (1990)[2] – indicavam a manutenção de uma situação crônica de desigualdade de oportunidades escolares. Esta, então, tornou-se uma noção básica para o estudo das políticas educacionais, no correr do século XX e nesse século que se inicia.

---

[2] Nogueira (1990) indica que no período do pós-guerra " os financiamentos para a pesquisa multiplicaram-se, notadamente nos países anglo-saxões, onde a tradição fabiana de se respaldar as reformas institucionais em grandes levantamentos de dados empíricos tem sólidas raízes"(p.50)

É nesse sentido que Forquin (1995) alerta para a constatação – baseada nas pesquisas educacionais - de que os obstáculos ao prosseguimento dos estudos estavam relacionados à origem social e não ao talento individual. Nesse contexto, se expande a discussão sobre os *déficit* culturais que incidem sobre certos grupos sociais, tendo em vista um currículo escolar que se pauta pelos códigos culturais de uma elite social erudita, conforme estudou Bourdieu (1999). Ou seja, o que é relevante nessa análise é o inserir no campo da cultura ou das culturas a questão das desigualdades sociais frente à escola.

Assim, nos anos de 1960 e 1970, mesmo com a expansão das taxas de escolarização, se pôde observar a permanência da situação de desigualdades no desempenho escolar, que incidiam sobre os alunos oriundos de camadas sociais mais desfavorecidas. Falava-se, então, no insucesso das políticas públicas para educação e as lutas pelas reformas do ensino se inseriram nos embates políticos encetados pelos movimentos sociais da época e que culminaram nos acontecimentos de Maio de 1968.

No Brasil, a história da educação acompanha esse fluxo. O movimento pela escolarização da massa popular estava bem presente no discurso dos fundadores da nação brasileira. Contudo, foi somente na esteira das transformações ocorridas no campo econômico e na organização social do país, em torno dos anos de 1930 e 1960, que pôde se observar mudanças na organização da escolarização de massas que reconfiguraram todo o cenário anterior. O que estava nesse momento em questão era a dificuldade de acesso da grande maioria da população brasileira à escola pública. Essa realidade foi sendo progressivamente superada. Romanelli (1978) indica que entre 1920 e 1940 a população brasileira teve um crescimento de 37%, enquanto que o número das matrículas nas escolas primárias se expandiu em 200%. Acompanhando esse processo, entre 1940 e 1960, a população brasileira cresceu em 70%, enquanto que as matrículas nas escolas aumentaram 150%.

No entanto, a acelerada construção de prédios escolares nos diferentes estados do país, o crescimento em números nunca pensados do ingresso nas escolas, a busca da universalização e da democratização do ensino básico, a expansão das matrículas escolares, as iniciativas de elevação da idade da obrigatoriedade escolar e a extensão de séries do ensino básico não impediram a permanência do que é o reflexo da estrutura

excludente e seletiva da nossa organização social: o fracasso escolar de uma esmagadora população de alunos das escolas públicas brasileiras.

Assim, a discussão sobre a questão da escolarização de massa no Brasil, a partir do século XX, esteve muito ligada à questão da reprovação – maciça – nas séries iniciais do ensino primário. Mainardes (2007) afirma que a partir de 1910 avolumaram em nosso país os debates em torno da necessidade de formulação de políticas de não-reprovação e que "experiências pioneiras foram introduzidas no final da década de 1950" (p.54).

A questão da reprovação e da evasão escolar passou, então, a denotar aquilo que foi se apresentando como o fracasso escolar e a desigualdade de oportunidades educacionais no Brasil e clamava por providências, por políticas educacionais que pudessem contornar essa situação.

Ao lado dessas discussões, no âmbito da política estatal, em 20/12/1961, depois de longa tramitação no Congresso, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4024/61), que regimentou a unificação do sistema escolar brasileiro e afirmou os princípios de flexibilidade dos currículos e descentralização e autonomia do Estado. Os embates que se fizeram durante a tramitação dessa Lei no Congresso Nacional deixaram presentes certos antagonismos que são significativos das diferenças e confrontos entre posições políticas a respeito da educação escolar.

Entre os anos de 1964 e 1988, no Brasil, se viveu um período de governo ditatorial e as políticas educacionais estiveram atreladas aos interesses desse governo.

Nesse período, se destaca a existência de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 5692/71, muito alicerçada no interesse de aumentar a formação de técnicos para a indústria em expansão, criar racionalidades em termos dos custos da educação e, ao mesmo tempo, expandir a educação obrigatória para 8 séries escolares, que foram reunidas em um Primeiro Grau de ensino.

Nos anos seguintes, os anos de 1980 e 1990, o que se sobressaiu foram as 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 acompanham 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 se vão produzindo e instituindo modos de convivência, relações sócio-culturais e redes de informação e de poder ressignificados.

Também nesse período se observou – nas diferentes nações do ocidente –, por um lado, a expansão das matrículas escolares e, por outro lado, a extensão da obrigatoriedade escolar. Duru-Bellat (2003) afirma que, analisando esse período, não se pode deixar de levar em consideração as mudanças ocorridas na distribuição global da educação e com isso observar os efeitos das políticas educativas de oferta escolar. No entanto, há que se ter em vista também que a extensão de oportunidades escolares teve seus limites. Foi nesse sentido que Bourdieu e Champagne (1999) estudaram o que passou a se constituir, no final do século XX, como uma nova forma de exclusão ou uma "eliminação branda" que se processa ao longo do *cursus* escolar. Ela produz o que esses autores denominaram de os "excluídos do interior". Ou seja, os mecanismos de produção desse fenômeno estão alicerçados nas modificações relativas ao valor econômico e simbólico dos diplomas e na circunstância de que as "escolhas" mais decisivas – em função de alcançar o acesso às boas escolas e faculdades – estão tendo que ser feitas cada vez mais precocemente.

Ferraro (2004), acompanhando as análises que indicam a extensão das oportunidades escolares e os estudos de Bourdieu e Champagne, indica que no Brasil ainda é grande a exclusão que se dá no interior da escola com a manutenção dos mecanismos de reprovação nas diferentes etapas do Ensino Fundamental e Médio.

São aspectos que indicam, portanto, os efeitos/ resultados das políticas educacionais e com isso as mudanças na configuração dos sistemas educacionais.

Nesse ponto, há que se ter em vista, então, que no final do século XX, a partir dos anos de 1980, vamos constatar uma proliferação de novas políticas educacionais, que acompanharam a aceleração das mudanças sócio-culturais desse período e que podemos, também, inserir no contexto dos processos de globalização ou de mundialização da cultura, como definiu Ortiz (1994).

Pensando, então, no conjunto de textos que foram produzidos nesse período e estão vinculados a discursos que se organizam a partir de signos legitimadores de

diferentes propostas, cabe destacar um movimento de mudanças na organização escolar que se dá no Brasil no final de década de 1980 e que foi denominado como a política de ciclos de formação ou de aprendizagem e que acompanha políticas semelhantes adotadas em outros países da Europa e entre eles, por sua influência no Brasil, o que foi instituído na França nessa época (MAINARDES, 2007).

Na análise do que está envolvido na implantação da política de ciclos se pode, primeiramente, salientar que essa forma de organização da escola se depreende daquilo que se constituiu em torno de intensos debates sobre a organização escolar e o interesse de encontrar saídas para o delongado problema da evasão e repetência e da disparidade idade/ série no ensino básico. Ou seja, a organização do sistema de ciclos no Brasil está ligada a uma antiga preocupação de vários estudiosos da educação brasileira que alertaram para a necessidade de se encontrar formas de reduzir o fracasso escolar, que atinge uma grande parte da população de estudantes.

Em 1984, ocorreu a experiência pioneira do Estado de São Paulo, que implantou um Ciclo Básico de Alfabetização, entendido como uma política de não reprovação. Essa política foi seguida por vários outros Estados brasileiros, como estudou Mainardes (2007), e representou a perspectiva de uma ação inovadora que se implantava no momento da redemocratização do país, após o regime militar.

No entanto, no bojo dessas novas políticas se esbarra, logo de pronto, com os desafios que a situação das diferenças entre os/as alunos/as traz ao trabalho do/a professor/a. Ou seja, admitir interesses, estilos, ritmos de aprendizagem diferentes e organizar formas de trabalho diversos para um mesmo grupo de alunos/as, não tem sido tarefa fácil para os/as professores/as . Arroyo (1999) destaca que, por vezes, se observa em relação aos docentes uma sensação de “ameaça” quando estão diante dessa outra forma de organização escolar, diferente da seriada. Ou seja, a seqüência escolar organizada por séries está fortemente introjetada, inclusive nas concepções e práticas de formação de professores.

A partir de 1996, essas experiências ganharam novo impulso, posto que a nova LDB nº 9394/96, em seu artigo 23, indica que: “ A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não-seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por

forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o determinar". A idéia da organização da escola em ciclos estava então contemplada na nova LDB.

A partir dos anos de 1990, as questões educacionais tomaram dimensões mais complexas, posto que se vive – 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. Nesse sentido, Lopes (2004a) chama a atenção – apoiada no discurso de vários autores – para a centralidade do currículo nas políticas educacionais do mundo globalizado.

Pensando, então, na produção de textos, que encaminham 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 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 implementação 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 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). 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. Contudo, estando realizando um trabalho de feição etnográfica numa escola pública da rede municipal nesse período, não foi isso que pude observar (TURA, 2000).

No correr desse período, outros textos formam 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.

Antes de fechar esse tópico, preciso discorrer, ainda, sobre o que se apresenta como a mais recente política educacional do município do Rio de Janeiro que, como toda política pública, tem sofrido reformulações e recontextualizações, que vão atualizando/ reinterpretando o que foi proposto inicialmente. O que está em foco, então, é a política de Ciclos de Formação que, como foi visto acima, foi adotada em vários municípios do Brasil e se apresentou em múltiplas configurações como a Escola Plural de Belo Horizonte e a Escola Cidadã de Porto Alegre, com estudou Mainardes (2007).

No município do Rio de Janeiro foi implantado em 2000 o Primeiro Ciclo de Formação para atendimento de alunos/as de 6, 7 e 8 anos. Essa proposta foi apresentada como "uma nova organização curricular, uma outra forma de estruturação do tempo escolar" e não como um somatório de séries (Classe de Alfabetização, 1ª. e 2ª. séries). Assim, o planejamento das atividades pedagógicas devia ter por base essa outra organização temporal (RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, s/d).

Nessa ocasião foi anunciado também que, quando esse Primeiro Ciclo de Formação estivesse consolidado, ir-se-ia expandir essa forma de organização da escola para todo o Ensino Fundamental. Isso só veio acontecer em 2007.

Nessa oportunidade, a Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro (SME) implantou outros dois Ciclos de Formação, abrangendo o 2º Ciclo o 4º, 5º e 6º anos e o 3º Ciclo o 7º, 8º e 9º anos. A proposta foi acompanhada de um forte movimento de contestação que envolveu os/as professores/as da rede, o Sindicato de Profissionais da Educação (SEPE) e a mídia, que veiculava a posição de jornalistas e de vários grupos da sociedade civil. Estavam esses atores mobilizados em torno daquilo que se distinguiu como o problema da "aprovação automática", que passou a representar um significante privilegiado, que mobilizava diferentes grupos sociais contra a política implantada e tinha por referente a questão da qualidade do ensino e do facilitar o descompromisso do/a aluno/a com as atividades pedagógicas.

Em 2008 - último ano do mandato do prefeito Cesar Maia - a discussão em torno da “aprovação automática” continuou a mobilizar a população em geral e tornou-se promessa de todos os candidatos à prefeitura – com exceção do grupo político de apoio ao prefeito – a sua eliminação.

No momento atual, a SME colocou em suspenso o 2º e o 3º Ciclos de Formação pela eliminação da aprovação automática nessas duas etapas do Ensino Fundamental. Isso está regulamentado no Decreto nº 30426, de 26 de janeiro de 2009, que estabelece uma avaliação contínua do “1º Ciclo de Formação, do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA –” e, mais recentemente, na Resolução nº 1010, de 4 de março de 2009, que indica “para fins de avaliação dos alunos” uma tabela de conversão de notas em conceitos (- de 80 a 100 - Muito Bom; de 70 a 79 - Bom; de 50 a 69 – Regular; e de 0 a 49 - Insuficiente), distinguindo, também, no corpo de Resolução o 1º Ciclo de Formação e o 4º a 9º ano do Ensino Fundamental.

São, pois, esse conjunto de textos, determinações, significantes, contestações, recontextualizações, reinterpretações etc. o que compõe aquilo que se apresenta como as novidades das novas políticas educacionais e que estão produzindo efeitos/ resultados no cotidiano das escolas da rede pública do município 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. 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[3] 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 das visões que ganharam hegemonia em relação à função da escola, à organização escolar e às práticas curriculares. São lutas pela 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 hieraquizadas e de ações estanques "de cima para baixo", pois distingue processos de negociação entre diferentes discursos e instâncias de poder, historicamente construídos.

Para análise desse encadeamento de ações, que caracterizam a continuidade das reformas, Ball (1994) distinguiu, então, um ciclo contínuo de políticas – como já enunciamos acima – que podem ser, primeiramente, visualizados em três contextos políticos primários, que se constituem em arenas de ação tanto públicas quanto privadas. É o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática.

No contexto da influência as políticas públicas são iniciadas e o discurso político é construído. Este é o lugar em que as diferentes partes interessadas lutam pela influência na definição das políticas, dos propósitos sociais da educação e dos sentidos para ser educado. As arenas privadas estão baseadas em uma rede social – formada de associações de professores, comitês disciplinares, grupos corporativos, organismos internacionais etc. – que age em torno de partidos políticos, do governo e das esferas legislativas. Elas buscam influenciar a arena pública e, estendendo seu alcance, usam os recursos de divulgação pelas mídias, procurando atingir a opinião pública.

É nesse sentido que Lopes (2004b) afirma que, em relação:

---

[3] 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.

> ...aos grupos disciplinares de ensino das disciplinas específicas, é possível identificar que mais facilmente certos discursos das políticas são assimilados, quanto mais parece aos integrantes desses grupos que tais discursos expressam suas próprias concepções (p.70-1).

Tendo-se vista o espaço de discussão e de apresentação de trabalhos de pesquisa em associações de pesquisa e eventos científicos em geral, pode-se antever a elaboração de um determinado discurso sobre o ensino e as finalidades da educação escolar, que vai sendo produzido e que possibilita a identificação dos/as professores/as com propostas que se apropriem de novos conceitos e concepções amplamente divulgados.

Há que se destacar, no entanto, que freqüentemente acontece desses discursos se apresentarem nos textos oficiais fragmentados ou desconectados da questão mais ampla - enquanto processos históricos, sociais e culturais - que os produziram e serem deslocados para se agregar aos propósitos inspiradores da reforma.

O que se tem de ter em vista, portanto, é que "o poder central, por intermédio de diversas instituições, precisa construir mecanismos simbólicos de legitimação de seus discursos" e, por isso, recorre à "apropriação de discursos legitimados socialmente entre diferentes grupos sociais" (LOPES, 2004b, p.49).

Enfim, não se pode imaginar a incorporação nos textos oficiais de discussões de diferentes grupos e associações do campo da Educação sem que haja tensões entre esses dois contextos e, por isso, é fácil imaginar que se tem produzido documentos de características híbridas, que conjugam os interesses e princípios dos 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.

A segunda arena das políticas educacionais localiza-se no contexto da produção dos textos, que é o local de produção do texto oficial e do discurso ideológico, que faz apelo para as "necessidades do povo" e as razões políticas que desencadearam a reforma.

O texto político, em termos simbólicos, representa a política. É o texto oficial, o documento político.

Contudo, tendo em vista as diversas arenas de lutas e o confronto de posições, se pode observar a existência de um conjunto de textos sendo produzidos

concomitantemente e que não são necessariamente coerentes. Nestes pode-se até verificar aspectos contraditórios e termos divergentes entre eles.

Ball (1994) distingue o texto das políticas educacionais como um discurso que constitui objetos e produz verdades e conhecimentos, de acordo com o que tem sido estudado na perspectiva foucaultiana. Por isto, seus efeitos são primeiramente discursivos, ou seja, o texto político estabelece linhas de pensamento, limites de responsabilidade, possibilidades de mudança, vozes que são afirmadas ou silenciadas, sentidos aclarados, argumentos considerados e autoridades reconhecidas.

Por fim, o contexto da prática é o local onde as políticas se efetivam. Ball (1994, p. 18) afirma que o documento das políticas educacionais é uma "intervenção textual sobre as práticas", posto que ele coloca problemas que terão que ser resolvidos nesse local.

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 texto oficial, no entanto, é passível de diferentes interpretações e recriações nesse espaço. 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 como forma de produzir um discurso hegemônico; assim como não se pode deixar de ter em vista os mecanismos locais e os mais gerais de controle da ação docente.

Voltando ao ciclo contínuo das políticas curriculares, vai se observar, então, a concretização de outras determinações, acomodações, negociações, contestações, resistências e a produção de outros textos, que são ações típicas dos diferentes contextos políticos em que esse processo se dá.

No contexto da prática e na vigência de novas políticas educacionais, 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 ou, como distinguiu Lopes (2004b), numa

recontextualização por processos híbridos, que se alinham às características locais e particulares dos estabelecimentos. É neste sentido que Ball (1997) sugere, tendo em vista esse movimento, o interesse de se acompanhar aquilo que ele analisou como as formas de tradução das políticas nas práticas curriculares.

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 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 (1998), 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 educacionais e aquilo que a tradição e os hábitos acadêmicos foram construindo; assim como articulam as formas hegemônicas produzidas em centros de decisão do sistema educacional 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.

Como já foi enunciado acima, o contexto da prática - em articulação com os outros contextos do ciclo contínuo das políticas educacionais – será o local central de realização desse meu estudo.

Vale destacar nesse ponto o que foi descrito – de forma sucinta – sobre as reformulações ocorridas recentemente – no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro - em relação ao projeto de extensão da política de ciclos de formação para todo o Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro. Enumeramos disputas políticas, conflitos de posições, acordo provisórios e podemos imaginar a intensa movimentação e interrelações que se efetivaram nos contextos de influência, de produção do texto político e da prática, tendo em vista essa proposta de reforma educacional.

Enfim, cabe ainda destacar que o texto de Ball (1994) acrescenta aos três contextos políticos primários do ciclo contínuo das políticas educacionais o contexto dos resultados/ efeitos e o da estratégia política.

O contexto dos resultados ou efeitos engloba, especialmente, o aspecto dos impactos da política educacional na prática pedagógica – e esse é também um dos focos centrais de análise desse projeto de pesquisa. Está em cena, então, a observação dos efeitos produzidos por uma política educacional.

Ou seja, segundo a proposta de Ball, tem-se que ter em conta que os efeitos da política são, em primeiro lugar, discursivos. Eles estabelecem padrões para o atendimento de demandas sociais que se relacionam com a justiça, a igualdade de direitos e a liberdade individual. Nesse sentido, o que vale destacar é que eles estabelecem formas de atendimento dessas reivindicações e com isso limitam outras possibilidades de ação. São, então, uma resposta num contexto político em que uma variedade de discursos – discordantes e contraditórios - disputam hegemonia.

Ball distingue, então, efeitos gerais e específicos. Estes últimos são melhor observados na prática pedagógica e estão vinculados às demandas em relação às oportunidades escolares e à busca de melhores resultados das práticas pedagógicas do ensinar e aprender. Estão, portanto, associados a mudanças nos currículos escolares, nos sistemas de avaliação e na organização do sistema escolar. São, também, aspectos que só o passar do tempo permite acompanhar, tendo em vista as mudanças que vão se dando no ambiente escolar. Essas mudanças estão também vinculadas aos processos de recontextualização e ressignificação que vão se enunciando nas reformulações dos textos das políticas e em outros textos aditivos que vão produzindo a dinâmica do ciclo contínuo das políticas.

Os efeitos gerais podem ser analisados a partir de um esforço de agrupar esses efeitos específicos, tendo em vista também o conjunto de políticas oriundas de diferentes instâncias e momentos e que têm impacto sobre a vida nas escolas. Nesse sentido, foi destacado nesse texto de Ball a existência de diversas políticas educacionais no século XX, que estiveram balizadas no interesse de concretizar as demandas sociais de escolarização de massas e, ao mesmo tempo, alcançar transformações nas formas como se constituem a subjetividade e sociabilidade.

O contexto da estratégia política estuda o conjunto de políticas e atividades sociais necessárias para reduzir as desigualdades de oportunidades, geradas pela lógica de organização do sistema escolar. É, segundo Ball, um contexto que se diferencia dos outros especialmente por se inserir no que Harvey denominou de pesquisa social crítica ou no trabalho de “intelectuais específicos”, como denominou Foucault ao se reportar àqueles que desenvolvem ações estratégicas em momentos particulares de embates sociais.

Nesse ponto, há que se destacar que freqüentemente acontece dos discursos das reformas educacionais estarem envolvidos em confrontos de posições contraditórias e de demandas sociais que estão sendo adiadas em seu atendimento, como já foi analisado acima.

Contudo, 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 praticas 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, a começar pelo próprio Pinar, citado por Macedo, ou no que se observa em textos de Young (2001), Giroux (2001, 2003), McLaren (1991; 1997), Apple (1999; 2004), Gimeno Sacritán (1999, 2003), para citar alguns.

Ou seja, atualmente tem se destacado a centralidade da cultura no estudo da estrutura e organização da sociedade - onde circulam culturas globalizadas - como distinguiu Hall (1997).

Ou seja, a cultura passou a ter um grande poder analítico e explicativo dos fenômenos sociais, políticos e econômicos. Ela é também o elemento mais dinâmico e imprevisível das mudanças que se efetivam nas diferentes organizações sociais e isso é, em grande parte, decorrente do desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação, que têm facilitado a divulgação e a circulação de imagens, textos, significados, códigos e linguagens, realizando um mix cultural, atravessando velhas fronteiras e produzindo formações culturais híbridas.

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 acompanha a 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.

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 educacionais, as propostas curriculares e as práticas pedagógicas a elas associadas.

Sobre a metodologia do trabalho investigativo

Atento 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 em sua análise os cinco contextos políticos de ação das políticas educacionais, como definido por Ball (1994) – o da prática, o de influência, o de produção do texto político, o dos efeitos/ resultados e o da estratégia política – tendo por centro um trabalho etnográfico, que irá se realizar em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública do município do Rio de Janeiro.

O estudo fará, então, uso de diversos procedimentos de coleta de dados - observação etnográfica, entrevistas e análise documental -, de forma a estar articulando o que se passa no interior da escola – o contexto da prática - com o que lhe é externo. Essa articulação far-se-á de forma a estar estabelecendo uma interlocução entre os vários contextos de produção das políticas educacionais, tendo por direção aquilo que for sendo observado no trabalho de campo.

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, por isso, 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 sóciopolítico e cultural mais amplo, onde estão em vigência as questões do momento histórico em que se vive.

A proximidade maior com o campo de investigação, o tempo prolongado de permanência do pesquisador em seu *locus* 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, por isso, 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 viéses 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, 1997). Essa preocupação – bastante assinalada – serve de alerta ou de um refinamento da atenção na situação do trabalho de campo.

Tendo em vista esses aspectos elencados e as questões anteriormente enunciadas, esse estudo terá por direção os seus <u>objetivos básicos</u>, que são:

- observar, junto aos sujeitos educativos de uma escola de Ensino Fundamental, o que é enunciado como um discurso a respeito das novas políticas educacionais e propostas curriculares e relacioná-lo com o que circula em espaços mais amplos da sociedade civil como expectativas e demandas sociais em relação a essas políticas;
- verificar como os professores e professoras da escola, que será o campo de investigação, interpretam/ recontextualizam as novas políticas educacionais e propostas curriculares;
- examinar as relações estabelecidas entre as professoras e professores e os diversos níveis da administração da educação escolar, assim como as

relações entre esses/as e o contexto de produção dos textos das políticas educacionais e de influência;

- focalizar os mecanismos utilizados pelos professores e professoras, da escola que será o *locus* da pesquisa, para articular as suas tradições e culturas locais com o que é proposto pelas novas políticas educacionais e as formas de tradução e recontextualização dessas no currículo escolar;
- analisar os efeitos/ resultados das novas políticas educacionais e propostas curriculares na prática pedagógica.

O campo de investigação, como se pode intuir, é vasto. A escola é um desses espaços. A administração da educação escolar outro. Há, ainda, um espaço macro do contexto de influência e de produção de textos que se entende, articula e dialoga com o fazer pedagógico, através da supervisão e do controle do trabalho docente pelos órgãos regionais e centrais da Secretaria Municipal de Educação (SME), do que está sendo veiculado pela mídia, pela SME, pelos diferentes textos que os professores/as têm acesso nas diversas oportunidades de formação continuada – promovidas pela SME, por exemplo – e por uma série de outras interlocuções em ambientes acadêmicos, comunitários, sindicais etc.

Neste ponto, cabe destaque para o que já foi enunciado acima que é o que vem sendo produzido e divulgado pelas diferentes mídias, que veiculam discursos a respeito das políticas educacionais, discursos esses que expressam posições e demandas dos diversos grupos sociais que se fazem representar no contexto mais amplo da vida sócio-política. São discursos que articulam várias demandas sociais e também circulam na escola, que será o campo de investigação dessa pesquisa.

O trabalho etnográfico irá se realizar em uma escola da rede pública do município do Rio de Janeiro, que tenha boas condições de funcionamento[4] e que seja também uma escola de amplas dimensões, o que significa dizer que ela tenha várias turmas de uma mesma etapa escolar. Nesse sentido, se irá observar a realização de um projeto pedagógico em diferentes turmas de um mesmo período e as acomodações e adaptações ai existentes.

---

[4] Isto se relaciona com a disponibilidade de recursos pedagógico-didáticos, equipe de professores/as completa, direção atuante, reconhecida qualidade pela população atendida etc.

Vale destacar que, quanto ao aspecto das boas condições de funcionamento das escolas, é sobejamente conhecido o fato de que nas diferentes redes municipais de ensino há escolas que se encontram em situação de muita precariedade e, no caso, para atender os objetivos desse estudo, não interessa estar em um ambiente em que os problemas de infra-estrutura se sobreponham às questões que se pretende observar[5].

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 educacionais e os discursos que circulam na escola e que se vinculam às demandas sociais por qualidade de ensino e sucesso escolar estarão colocados como um dos focos do estudo. A observação das atitudes e práticas estudantis, do sistema de supervisão e controle - encetado especialmente pelos órgãos regionais e centrais da administração municipal da educação -, assim como o discurso desses gestores da educação sobre as políticas educacionais em vigência serão outros focos de análise.

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 políticopedagógico e do espaço sociocultural mais amplo. São mudanças que acoplam as formas de tradução e ressignifigação das propostas educacionais em um ambiente cultural que tem se modificado muito rapidamente pelo dinamismo criado pelas mudanças trazidas pela emergência de novas configurações políticas, sociais, econômicas e culturais. São esses os modos de produção das políticas educacionais no interior da vida escolar e no contexto de uma prática pedagógica fortemente marcada pelas mudanças culturais da sociedade.

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

Carspecken e Apple (1992) distinguiram cinco etapas em sua descrição de uma pesquisa crítica qualitativa. Essas etapas (coleta de dados monológica, análise reconstrutiva preliminar, produção de dados de forma dialógica, descrição do sistema de relações socais e elucidação do sistema de relações sociais) são de muito interesse para

[5] Vários estudos têm indicado a existência de diferenças entre escolas de uma mesma rede de ensino (BOURDIEU, 1999, YAIR, 1996, COSTA, 2008).

balizar a especificidade dos diferentes momentos da investigação, marcando, especialmente, situações monológicas e dialógicas e o processo intermediário da análise e reconstrução da análise. A idéia de etapas não se prende, no entanto, à perspectiva de que há uma seqüência de procedimentos que se esgota para dar espaço à outra. Assim, por exemplo, no processo de análise reconstrutiva, irão se intercalando momentos de atividades monológicas e situações dialógicas, que as várias situações da pesquisa vão exigindo.

O primeiro momento terá a feição de uma coleta de dados monológica, o que inclui a organização da equipe de pesquisa; o primeiro movimento de revisão bibliográfica; o levantamento de dados a respeito das escolas públicas municipais que, atendendo às conveniências de parte a parte, possam ser o *locus* de observação do trabalho pedagógico; e a busca de autorização junto à Secretaria Municipal de Educação (SME) 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.

Os primeiros momentos serão de conhecimento mútuo, de perscrutar as possibilidades oferecidas pelo campo, de manter o *estranhamento* [6] 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 anotar-se-á, 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 assevera Geertz (1989). 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.

---

[6] 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).

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

As normas de comportamento exigidas dos alunos e alunas, os ritos e mitos que circulam no ambiente escolar, as estratégias pedagógicas utilizadas, as falas e troças que comunicam os acontecimentos do cotidiano, as fórmulas encontradas ou inventadas, os estilos que dão certo, as recomendações, as reuniões pedagógicas e as reuniões de pais, o que é apresentado nos murais, a observação da sala de aula e das diferentes atividades curriculares, os Conselhos de Classe, a apresentação de trabalhos, os projetos pedagógicos que envolvem toda a escola e as atividades dos projetos pedagógicos implementados pela Secretaria Municipal de Educação, os discursos que circulam no espaço escolar, a comunicação de participação dos professores e professoras em atividades acadêmicas ou em situações em que se discuta questões relacionadas ao currículo e à organização escolar e tantas outras circunstâncias serão objeto de observação, registro e tentativas de análise e interpretação.

As entrevistas irão acontecer no contexto da observação das atividades pedagógicas e serão realizadas de forma semi-estruturada e em profundidade para 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 entrevistados, far-se-á uso de gravador, desde que haja consentimento dos interlocutores, que terão garantido o seu anonimato individual e institucional.

Serão realizadas entrevistas com professores/as e também com outros profissionais, cuja informação seja necessária para elucidar alguma questão surgida no desenvolvimento da investigação.

Enfim, o trabalho investigativo será organizado de forma a se poder observar o impacto das novas determinações e regulamentações - que são oriundas das atuais políticas educacionais - na prática pedagógica e os processos de ressignificação e tradução, empreendidos nesse ambiente cultural. Esse parece ser um foco importante de tensões, que põe em xeque antigas formas de realizar a atividade docente e se imiscui em crenças, valores e *habitus* profissionais, anteriormente internalizados.

O tempo prolongado de permanência no campo de investigação possibilitará reunir um conjunto de dados oriundos do processo de aproximações, reconstruções analíticas, descoberta de novas maneiras de acercamento dos problemas, elucidação de questões e tentativas de aclarar o que for sendo observado. 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, alunos/as, equipe pedagógica e de direção da escola pesquisada produzem a respeito da vida na escola..

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, mais uma oportunidade de produção de dados de forma dialógica, como propuseram Carspecken e Apple. Nessa circunstância, o convívio prolongado com o grupo docente e discente da escola irá ajudar a se encontrar a forma de se fazer compreender pelas professoras e professores, direção e equipe pedagógica e, então, discorrer sobre questões que envolvem os novos projetos para a escolarização (TURA, 2003).

Como se pode intuir, no correr do trabalho investigativo, se terá também em foco os textos das políticas educacionais e os movimentos que estão se organizando em torno

de discussões, reformulações e atualizações desses textos, assim como de atividades desenvolvidas por grupos de influência no campo da Educação e, entre essas, eventos científicos de âmbito local ou nacional.

Ball (1997) também distingue uma tendência das pesquisas no campo das políticas educacionais se deterem em um texto ou uma política, desconsiderando as demais. Vale, então, lembrar que se está diante de um ciclo contínuo de políticas, ou seja, que estas não se esgotam na formulação de um documento oficial e que esse documento está em interação com outros produzidos naquele período em diferentes esferas (federal, estadual, municipal e mesmo internacional) e elaborados também em outros momentos históricos.

Dito isto, pretendo ter em vista, também, os diferentes textos das políticas curriculares que têm sido objeto de consulta, discussão, questionamento, apoio ou base para a produção de material didático ou dos processos de avaliação em larga escala – entre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os PCN em Ação para o Ensino Fundamental; as Diretrizes Curriculares Nacionais; a Multieducação; outros textos curriculares da SME e seus Fascículos de Atualização.

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

Nesse momento, irei estar mais próxima dos contextos de produção do texto político e de influência e, assim, estar melhor equipada para observar o modo como se está fazendo a articulação dos cinco contextos de produção das políticas educacionais, no interior de uma escola. Ou seja, irei analisar essas articulações enquanto acompanho as formas muito específicas de, no contexto da prática, fazer acontecer um currículo em ação.

Em outros contextos, vozes de espaços de maior prestígio e capazes de produzir um discurso hegemônico irão estar – de diferentes maneiras – em contato e em confronto com aquilo que ocorre no cotidiano da escola, que será o *locus* da investigação.

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, o grupo de pesquisa do 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;
- Contatos com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com a escola que será o *locus* 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 nos 6º, 7º, 8º e 9º anos, da escola que será o *locus* 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 Iniciação Científica, Mestrandos e Doutorandos

As alunas e alunos selecionados para participar do projeto de pesquisa, através do PIBIC, e os/as mestrandos/as e doutorandos/as 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 – a cargo dos/as bolsistas do PIBIC;
- Transcrição das fitas de entrevistas – a cargo dos/as bolsistas do PIBIC;
- Participação e apresentação de trabalhos em encontros do Programa 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 2009 a novembro de 2012 - e se desenvolverá de acordo com o cronograma abaixo:

ETAPAS	11-12/2009	2010/I	2010/ II	2011/I	2011/II	2012/I	2012/II
Planejamento de atividades							
Revisão bibliográfica							
Seleção de escolas e contatos institucionais (SME, CRE etc.)							
Contatos com grupos de influência 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

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

ARROYO, M. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*, a. XX, n. 68, p. 143-162, dez., 1999.

BALL, S.J. *Educacional reform: a critical and post strutural approch*. Buckinham: Open University Press, 1994.

_____. 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.

_____. 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*).

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

BERNSTEIN, B. *Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In. NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A.. (org.). *Pierre Bourdieu: escritos em educação*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 39-64.

_____. e CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In. NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A.. (org.). *Pierre Bourdieu: escritos em educação*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 217 -228.

CARSPECKEN, P.F. and APPLE, M. Critical qualitative research: theory, methodology, and practice. In: LeCOMPTE, M. D. et al. (Ed.). *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press, Inc., 1992. p.509- 53.

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

COSTA, M. da. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.39, p. 455-469, set/dez., 2008.

DURU-BELLAT, M. Les inégalités sociales à l'école: gênese et mythes. 2.ed. Paris: PUF, 2003.

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.

FORQUIN, J-C. *Sociologia da Educação: 10 anos de Pesquisa.* Petrópolis: Vozes, 1995.

GARCIA-CANCLINI, N. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

_____. *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP, 1998.

GEERTZ, C**.** *O saber local: novos ensaios em Antropologia Interpretativa.* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____**.** *A interpretação das culturas.* Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A. Petrópolis: Vozes, 1989.

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

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, S. Estudos Culturais e seu legado teórico. In. ____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais.* Belo Horizonte: Editora UFMG/ Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003, p. 199-218.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade.* 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. 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.

LOPES, A.C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109- 118, mai./ jun/ jul/ 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: Papirus, 2004b, p. 45-75.

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: Papirus, 2004, p. 119-152.

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

_____. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1991.

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.

NOGUEIRA, M.A. A Sociologia da Educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em Aberto*, Brasília, a. 9, n.46, abr./jun. 1990.

ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PETITAT, A. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

POSTIC, M. *Observation et formation des enseignants*. Paris: PUF, 1997.

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.345-71.

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

_____. *A Multieducação na sala de aula: refletindo sobre o trabalho no 1º. Ciclo de Formação.* Fascículos de Atualização. Rio de Janeiro, s/d.

_____. *Multieducação: Temas em Debate*. Rio de Janeiro, 2008.

_____. Decreto nº 30426 de 26 de janeiro de 2009.

_____. Resolução nº 1010, de 04 de março de 2009.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil: 1930-1973*. Petrópolis: Vozes, 1978.

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

TURA, M de L. R. A propósito dos Estudos Culturais. In: MAFRA, L.A. e TURA, M. de L. R. *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.

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

YAIR, G. School organization and market ecology: a realist sociological look at the infrastructure of school choise. *British Journal of Sociology of Education*, v. 17, n. 4, p. 37-59, 1996.

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

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.