

1.

Introdução

1.1.

Aspectos centrais do estudo

O estudo trata do processo de recontextualização do discurso pedagógico oficial/DPO de uma política educacional, frente às influências globais, nacionais e locais. Procuo investigar esse processo por intermédio da análise de textos, especialmente da política de ciclos, produzidos ao longo de três gestões da rede municipal de educação de Niterói, localizada no estado do Rio de Janeiro/RJ, cujo princípio de organização é em ciclos desde 1999. A investigação, portanto, incide na transformação dos discursos nos textos oficiais a partir de seu deslocamento contextual.

O argumento da tese é que apesar da política de ciclos já vigorar a 14 anos (1999-2012) na rede municipal de educação de Niterói/RJ, não há garantia que sua implantação e continuidade proponham modificações no cenário educacional em que é desenvolvida, comprometendo-se com um projeto de educação democrática. Isso, porque, ao interagir com um conjunto de discursos e textos ativos no campo educacional, o discurso da política participa de disputas pela definição e distribuição de significados, realizações e organizações da prática pedagógica. Desse modo, pode ser recontextualizado por meio de modificações, simplificações, acréscimos e/ou associações de vertentes de diferentes matizes teóricas e ideológicas.

O interesse por essa análise se deu pela contramão dos estudos que atribuem uma suposta superação através da implantação da política de ciclos para as desigualdades educacionais e para a redenção dos elevados índices observados historicamente (ex. reprovação, evasão, distorção série/idade) sem, contudo, considerar suas múltiplas configurações nos contextos em que é desenvolvida, que podem apresentar diferentes finalidades e efeitos. Ainda, contribuir para dissimular a reprodução cultural dominante, por meio de ideias supostamente “progressistas”.

Para analisar o processo de recontextualização do texto da política, tomo como referência a abordagem sociológica de Basil Bernstein (1996), por meio de sua perspectiva estruturalista. As razões da escolha de sua teoria estão

associadas ao fato de possibilitar a decodificação do discurso pedagógico, por meio da análise da sua estruturação social. Nessa perspectiva, o discurso pedagógico é considerado um princípio recontextualizador, que atua para embutir o discurso instrucional/DI (que especifica o “*quê*” deve ser transmitido/ensinado e o “*como*” deve ser transmitido/ensinado) em um discurso regulativo/DR (que especifica valores sociais, culturais, econômicos e definem a finalidade da educação, seu compromisso com o tipo de sujeito que se pretende formar e o tipo de sociedade que se pretende construir).

Portanto, o texto da política de ciclos é entendido aqui como uma representação codificada que regula o que deve ser reproduzido na escola e a forma de sua aquisição (BERNSTEIN, 1996).

A teoria de Bernstein (2003) contribuiu ainda para a análise das regras criteriosais, hierárquicas, e de sequenciamento e compassamento da prática pedagógica reveladas no DPO da política de ciclos. Com elas foi possível verificar se a política de ciclos desenvolvida na rede municipal de educação de Niterói privilegia um modelo pedagógico que valoriza *competências compartilhadas* ou um modelo pedagógico que valoriza *desempenhos avaliáveis* e também se esses modelos se misturam, e de que forma isso ocorre.

De modo complementar a essa teoria, focalizo a perspectiva pós-estruturalista¹ da abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball (1994) e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Essa abordagem nos permite considerar a trajetória da política por meio dos seus contextos relacionais: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática.

A análise do processo de recontextualização do DPO a partir dessas perspectivas teóricas – estruturalista e pós-estruturalista, se entrelaça na medida em que concebe o contexto da escola/prática, como espaço sociocultural, ordenado simultaneamente por um conjunto de princípios e práticas regulativas que procuram classificar a relação e enquadrar a realização dos seus sujeitos, e por uma complexa “prática tácita” (BERNSTEIN, 1996, p. 51) de relações sociais entre os sujeitos que expressam tensão entre ordem e mudança por meio de conflitos individuais e/ou coletivos.

¹ Posteriormente Ball se declarou pluralista, uma vez que suas reflexões e análises estão fundamentadas teoricamente em diferentes conceitos e teorias que, em seu conjunto, resultam em análises coerentes e consistentes. Em virtude desta perspectiva pluralista, Ball utiliza contribuições de autores como Foucault, Bourdieu, Bernstein, Weber, entre outros (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Logo, o estudo considera que *o poder e o controle* que os DPO veiculados por meio dos textos exercem sobre as escolas, não podem ser ignorados, uma vez que promovem uma cadeia discursiva de valores sociais e culturais dominantes nele embutido. Entretanto, não desconsidera a capacidade de diferentes apropriações pelos sujeitos, desde o seu descrédito e desinteresse, bem como, sua recontextualização/ reinterpretação e novas traduções, a partir do deslocamento desses textos oficiais para o contexto da prática.

Assim, meu interesse é tratar o DPO da política de ciclos como decorrência de um processo de disputa que integra por um lado, uma regulação oficial; por outro, uma organização e realização própria dos sujeitos – alunos, professores, pedagogos, diretores, que tornam o contexto da prática impregnado de novos significados e um espaço de permanente construção social.

Ball contribui ainda para o estudo, ao articular o conceito de recontextualização com o conceito de hibridismo², evidenciando a tendência atual de formação de *discursos híbridos* nas políticas educacionais em razão da mistura de lógicas culturais globais, nacionais e locais, sempre recontextualizadas. Nas palavras de Lopes (2005, p. 56):

Quando Ball incorpora à recontextualização o entendimento da cultura pelo hibridismo, busca entender as nuances e variações locais das políticas educacionais. Sua investigação caracteriza uma agenda política global para a educação centrada na performatividade, na escolha dos pais, no gerencialismo, no novo vocacionalismo, na competição institucional e no fundamentalismo curricular, mas visa a investigar como em diferentes lugares essa agenda se modifica, seja pela intensidade com que tais princípios se expressam, seja pelo nível de associação desses discursos a outros.

A produção dos discursos “híbridos” na formulação das políticas educacionais ocorre especialmente em decorrência das mudanças provocadas pela globalização e pelas transformações no campo econômico, que tornaram a economia mais unificada entre os estados nacionais e aumentaram a sua competitividade demandando reformas políticas e administrativas capazes de preparar o país para a competição internacional. Sobre esse processo, Santos (2002, p.26) pontua que sobrevém a “aceleração dos intercâmbios de textos, o estabelecimento de feixes de relações sociais envolvendo múltiplos conflitos

² A ideia de culturas híbridas foi proposta por Canclini, no início da década de 90, para pensar a modernidade latino-americana, sob o argumento de que esta havia produzido uma modernidade “sui-generis”, caracterizada pela mistura de culturas, pela proliferação de estratégia e pela pluralização de temporalidades (MATTOS & PAIVA, 2007, p. 186).

econômicos e culturais, que acentuam a produção interdependente de processos globais e locais”.

Nessa direção, o discurso regulativo/DR global que tem influenciado a produção das políticas educacionais nos contextos locais é o de que o investimento em educação é o principal veículo compensatório das desigualdades que o capitalismo promove, pois ao mesmo tempo em que insere os sujeitos das classes populares nos “benefícios” do desenvolvimento, possibilita o aumento da sua produtividade para que o desenvolvimento aconteça (ALTMANN, 2002).

Assim, a exigência econômica tem atuado sobremodo no enfoque do DPO, ao sustentar princípios de mercado e associar a melhoria da “qualidade” educacional por meio da lógica da competitividade, eficiência e produtividade. Por conseguinte, projetam-se modelos pedagógicos a fim de capacitar sujeitos com a instrumentalidade do conhecimento, e regulá-los por meio das avaliações centralizadas nos desempenhos produzidos.

Isso pode ser evidenciado no movimento da atual reforma educacional que tem causado expressiva mudança no significado da educação e nas relações exercidas na escola, nos valores por ela defendidos. Sobre esse aspecto Bernstein (1996, p.73) já afirmava que “a reforma não muda apenas o que fazemos. Muda também quem nós somos, a nossa identidade social”. De que modo, portanto, essas influências estão interagindo com a política de ciclos no contexto local da pesquisa?

A discussão sobre os ciclos não é recente no cenário da educação brasileira. Vários estudos (Barretto & Mitrulis, 2005; Mainardes, 2007, 2009; Fernandes, 2009) revelam que desde a década de 20 já se apresentam nas reformas e legislações educacionais do Brasil. Entretanto, a terminologia “ciclo” ao longo da história da educação brasileira tem designado diferentes sentidos a que se atribuem projetos distintos: o agrupamento dos anos de estudo; as políticas de não reprovação; a mudança no processo de ensino-aprendizagem e por fim, as modificações mais profundas na lógica social da escola. Os ciclos, portanto, emergem no contexto brasileiro como uma alternativa de organização da escola, diante das questões relacionadas à repetência e fracasso escolar, evasão e desigualdades educacionais produzidas pelo sistema seriado.

Sua abordagem fundamentada em *ideologias de oposição*³ defende princípios filosóficos, políticos, antropológicos, sociológicos e psicológicos que convergem para a democratização do ensino por meio da definição de novos paradigmas para a prática pedagógica, no tocante: a concepção de conhecimento e aos significados atribuídos ao currículo escolar; a diminuição do isolamento entre conhecimento escolar e conhecimento cotidiano; as relações da comunicação pedagógica entre professores e alunos, escola e comunidade; a interação entre as áreas do conhecimento; aos critérios da avaliação; a seleção, sequência e ritmo da aprendizagem; as dimensões da organização do tempo e do espaço escolar; a distribuição dos recursos; entre outros.

Todavia, é possível destacar que a discussão sobre os ciclos, somada a outros discursos, têm suas “marcas originais apagadas pela interconexão estabelecida em uma bricolagem” (LOPES, 2005, p.58). No processo histórico da educação brasileira, nos deparamos com diferentes discursos e demandas contextuais que interagem com a política de ciclos e precisam ser consideradas na análise:

(a) o discurso em torno do *acesso e regularização do fluxo da escola* na década de 50, 60 e 70, em que se percebem a promoção automática e políticas de não-reprovação como a forma de diminuir os altos índices de repetência e evasão, além de garantir mais vagas e economia de gastos públicos (MAINARDES, 2009);

(b) o discurso em torno da permanência dos alunos na escola e mudança no sistema escolar na década de 80, que desencadeou experiências locais progressistas no processo da redemocratização do país, tornando-as “referência para o desenvolvimento da concepção de ciclos” (ibid.), no campo da educação nacional, como foi o caso do Ciclo de Básico de Alfabetização/CBA implantado no município de São Paulo em 1984;

(c) o discurso em torno do direito igualitário de aprender na década de 90, sob a influência da Constituição Federal de 88 e da Declaração Mundial de Educação para todos. Nesse contexto, outras influências locais e internacionais também atuaram na concepção dos ciclos: a reforma espanhola com referência as ideias de César Coll; a proposta do “ciclo de aprendizagem” do suíço Phillipe Perrenoud (1999); as ideias da reforma educacional da Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico/OCDE e as experiências locais das

³ Termo utilizado por Bernstein (1996) para contrapor aos discursos elitistas da educação (ver apêndice 6).

redes estaduais e municipais que estavam em curso (MAINARDES, 2009, p. 42). O reconhecimento dos ciclos no DPO nacional ocorre nesse contexto, a partir da promulgação da LDB 9.394/96 no art. 23, como alternativa da organização da escola;

(d) o atual discurso em torno da equidade educacional por meio das metas para melhoria do desempenho e do fluxo da escola concomitantemente, que procura regular a escola por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/ IDEB cuja taxa é o resultado de dois outros indicadores: desempenho em avaliações padronizadas /Prova Brasil e Saeb⁴, obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (5º e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio), e média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino.

Dessa forma, inserir-se na análise da concepção dos ciclos não consiste numa mera elaboração teórica, mas requer entendê-los e interpretá-los em processos de lutas por significados e negociações que definem um texto e um sentido provisório. Minha intenção, portanto, é analisar a política de ciclos inserida em seus contextos relacionais, em disputas ideológicas, em circulação com outras políticas e afetada por diversas influências (BALL, 2006) de modo a evidenciar sua especificidade no contexto local.

Considero, portanto que o problema dessa pesquisa constrói-se em torno da investigação da reprodução das desigualdades sociais que a educação insiste em promover mediante seus ordenamentos (ex. currículo, pedagogia e avaliação), mesmo em contextos que adotam a política de ciclos. Em primeiro lugar, devido à adequação de seu discurso às determinações das atuais reformas educacionais que lhe permite estar atrelada aos interesses econômicos e desenvolvimentistas da sociedade e manter a escola com sua lógica inalterada. Em segundo lugar, mediante os contextos que operam mudanças nos princípios organizacionais das relações e do tempo-espço da escola e nos indicadores de rendimento escolar, mas não necessariamente contribuem para a superação das desigualdades sociais, uma vez inseridos em projetos educacionais macro, cujo “princípio classificatório é criado pela distribuição de

⁴ Em 2005, o SAEB foi reformulado, a partir da realização da primeira avaliação universal da educação básica pública. Mais de três milhões de alunos da quarta e da oitava séries das escolas públicas urbanas realizaram a Prova Brasil, a partir da adesão de governos estaduais e municipais, do sistema nacional de avaliação que acompanhasse as condições de ensino e aprendizagem dos conteúdos que asseguram formação básica comum, sobretudo em língua portuguesa e matemática. Os dados do SAEB, antes amostrais, passaram a ser divulgados também por rede e por escola (www.mec.org.br).

poder que constitui, reproduz e legitima a divisão social do trabalho” (BERNSTEIN, 1996, p.68). Para chegar a essa compreensão tomei como base as proposições de Bernstein (1996, p.68):

Uma mudança neste princípio de forte para fraco, envolve não uma mudança **nas** relações de classe e sim uma mudança **das** relações de classe. Entretanto, devemos imediatamente acrescentar, que essa mudança, ainda que importante, por si só **não produzirá necessariamente uma mudança no princípio de reprodução cultural**. Para que haja uma mudança nos códigos elaborados institucionalizados, e, portanto, nos princípios de reprodução cultural, a relação classificatória entre a categoria “educação” e a categoria “produção” deve ser fundamentalmente enfraquecida. Essa é a condição necessária para o enfraquecimento da segunda classificação básica, isto é a classificação entre **trabalho mental e trabalho manual. Nas sociedades de classe, as forças dessas duas classificações estão causalmente relacionadas** (grifo meu).

Mainardes (2009, p.15) também contribuiu para a consideração dos ciclos nessa perspectiva de reprodução ao assinalar esse aspecto por meio das lacunas que encontrou no levantamento das pesquisas sobre a política de ciclos no Brasil, apontando entre elas que “vários textos parecem apenas reafirmar a validade dos ciclos ou legitimar experiências analisadas, desconsiderando a possibilidade da reprodução, nessa política, das desigualdades constatadas no regime seriado”.

Desse modo, os ciclos tratados nessa pesquisa são concebidos como projeto organizacional da escola que pode viabilizar uma educação mais democrática por meio de mudanças *no seu significado* que deve convergir para a garantia de direitos educacionais em três níveis: (a) individual – por meio do desenvolvimento cognitivo e realização pessoal dos alunos; (b) social – por meio do reconhecimento cultural que lhe permite o direito de ser incluído, que é diferente de ser absorvido; (c) político – por meio da conscientização que lhe permite o direito à participação, na construção, manutenção ou mudança da ordem social (BERNSTEIN, 1998).

O interesse em pesquisar essa política, e especificamente, o processo de recontextualização em que ela está inserida, surgiu a partir de três *lócus* de estudo: (a) as inquietações a partir da pesquisa que realizei durante o mestrado⁵ em educação, na área de Políticas Públicas (2006-2008), cujo objetivo foi compreender o processo de *reconstrução da proposta pedagógica para o ensino fundamental em ciclos* que estava em pleno andamento na rede municipal de

⁵ PEIXOTO, Viviane Gualter. A organização da escola em ciclos na Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ: análise do processo de reconstrução da proposta pedagógica para o Ensino Fundamental (2005-2007). Dissertação, UFF, 2008.

educação de Niterói. Com o trabalho, concluí que o processo de formulação de uma política está imerso constantemente em disputas ideológicas. Isso se tornou mais evidente na medida em que gestores, supervisores, orientadores e professores foram envolvidos nos debates na Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) e na construção do texto da política; (b) As perspectivas teóricas (Stephen Ball e Basil Bernstein) para análise de políticas educacionais abordadas no Grupo de estudo de formação de professores, currículo e cotidiano escolar (GEFOCC/ PUC-Rio), coordenado pela professora Maria Inês Marcondes; (c) e por fim, as lacunas evidenciadas por intermédio do levantamento das pesquisas realizadas sobre a política de ciclos em Niterói⁶, que permitiram identificar o conhecimento até então apreendido sobre o assunto, e a importância de agrupar panoramicamente a trajetória dessa política na rede por intermédio da análise de seus variados textos.

A pesquisa procurou situar a trajetória da política por meio dos seguintes contextos e textos:

(a) no período de 1999-2002, sob a liderança do PDT/Partido Democrático Trabalhista, ocorreu à implantação da política de ciclos do Ensino Fundamental⁷, por meio da proposta “Construindo a Escola do Nosso Tempo” e das Portarias FME n°. 003/98 e n°. 320/98 que ampliou o Ensino Fundamental para 9 anos de escolaridade e organizou o sistema de ensino municipal em 4 ciclos, sendo o 1º composto por 3 anos de escolaridade e os demais com 2 anos de escolaridade, prevendo a possibilidade de retenção entre os ciclos com o intuito de corrigir a distorção série/conhecimento provocada pela política de avaliação continuada que até então vigorava na rede e assim garantir a “qualidade” na educação;

(b) no período de 2005-2008, sob a liderança do PT/ Partido dos Trabalhadores, intensificaram-se as discussões em torno das dificuldades enfrentadas com a política de ciclos na prática escolar, e, por conseguinte, deu-se início ao processo de reconstrução da proposta anterior, promovendo mudanças no texto. Essa proposta relacionou as características dos “ciclos de aprendizagem” com os “ciclos de formação”. Assim, manteve a organização em 4 ciclos no ensino fundamental e organizou em um único ciclo a educação infantil. Além disso, houve uma modificação nos critérios de agrupamento, avaliação e organização curricular, revelando outras finalidades em seu discurso, entretanto, com procedimentos instrucionais similares a proposta anterior ainda

⁶ Esse levantamento encontra-se no capítulo 4.

⁷ Não foi especificado o modelo da política (progressão continuada, formação, aprendizagem). À época a política não incluía a Educação Infantil.

que de forma implícita. Como fruto desse processo, foi implantada em 2008 a proposta “Escola de Cidadania” por meio da Portaria FME n°. 125/08, que substituía a anterior e a Portaria FME n°. 132/08, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a rede;

(c) no período de 2009-2012, com o retorno do PDT à liderança municipal, deu-se “continuidade” a proposta “Escola de cidadania” como base para a construção das orientações curriculares e matrizes curriculares. Contudo, essas apresentaram outros fundamentos associados à reforma educacional (a *performatividade*) e ao multiculturalismo. Assim, somada a outras medidas, essa gestão reconfigurou a proposta de ciclos encaminhada no período anterior a partir da Portaria FME n°. 087/11, mantendo uma organização mais aproximada do primeiro período em que os ciclos foram implantados na rede.

1.2.

Questão e objetivos da pesquisa

Com essas proposições, busco chamar a atenção para a seguinte questão da pesquisa: ***como o discurso pedagógico oficial veiculado por meio da política de ciclos tem sido recontextualizado nos textos produzidos na Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ (FME), ao longo de sua trajetória (1999-2012), sob a influência político-partidária e disputas locais, bem como das diretrizes globais, internacionais e nacionais?***

Quanto aos objetivos específicos da pesquisa, destaco:

1. Analisar as influências globais, internacionais, nacionais e locais propagadas nos textos;
2. Compreender os efeitos das influências de discursos dominantes que privilegiam o modelo de desempenho na recontextualização do DPO veiculado nos textos da política de ciclos local;
3. Apreender as finalidades sociais e educacionais disputadas por meio do discurso pedagógico oficial veiculado nos textos da política de ciclos na rede municipal de educação de Niterói/RJ;
4. Identificar como, quando e por que o DPO foi modificado;
5. Identificar as modalidades (formação, aprendizagem, progressão continuada) da organização da escola em ciclos reveladas nos

textos, e até que ponto elas expressam coerência com os procedimentos adotados;

6. Analisar o modelo de prática pedagógica (desempenho/competência) privilegiado nos DPO, por meio dos significados, realizações e organizações expressas nos textos;
7. Examinar até que ponto a movimentação da política nos campos recontextualizadores provocam misturas entre esses dois modelos pedagógicos (desempenho e competência);
8. Identificar até que ponto o discurso pedagógico oficial veiculado nos textos da política analisada no contexto da Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ contribuiu para repensar a lógica da escola, com vista à promoção de uma educação mais democrática em Niterói.

A reflexão sobre os ciclos já tem sido frequentemente abordada por diversos fóruns de discussão e detidamente analisada por inúmeros pesquisadores. Contudo, concordo com Miranda (2005, p.2), quando assinala que “ainda não foi suficientemente discutida, uma vez que os estudos publicados sobre essa questão no Brasil são, em sua quase totalidade, vinculados à justificção e fundamentação das propostas em curso”. Aqui pretendo analisar a política de ciclos em seu conteúdo discursivo de modo a apreender os condicionantes da relação entre classe social, processo de reprodução cultural, e distribuição de poder e controle que reproduzem e legitimam princípios dominantes e dominados (BERNSTEIN, 1996, p. 27) no processo educacional.

1.3.

Organização da tese

A apresentação desta tese será feita em seis capítulos.

Capítulo 1 – Introdução

Trato dos aspectos centrais da problemática estudada a partir da pesquisa na rede municipal de educação de Niterói; das questões e objetivos que nortearam a investigação, bem como a forma de organização da tese.

Capítulo 2 – Abordagem teórico-metodológica da pesquisa

Apresento as contribuições de Basil Bernstein, que auxilia o estudo por meio de sua teoria do dispositivo pedagógico, na qual exhibe a estrutura social em que os discursos pedagógicos são produzidos e recontextualizados. Exponho a definição dos modelos pedagógicos de competência e desempenho em que procuro estabelecer relações a partir dos princípios desses modelos, com a organização da escolaridade em ciclos e em séries, respectivamente. Apresento ainda, as contribuições de Stephen Ball, sobretudo a abordagem do ciclo de políticas. Por último, descrevo os caminhos metodológicos percorridos para análise dos elementos discursivos no texto da política investigada.

Capítulo 3 – O atual contexto das políticas educacionais

Explicito os múltiplos movimentos globais, internacionais e nacionais a partir da década de 90 como componentes indispensáveis na análise da estruturação social dos discursos pedagógicos oficiais. Busco relacionar as interações do campo econômico e do campo do controle simbólico na definição das políticas educacionais. Logo, procuro expor os discursos hegemônicos da cultura da *performatividade* presentes nas reformas educacionais e sua ênfase ao cumprimento de metas previamente estabelecidas fora do espaço escolar e no *modelo pedagógico de desempenho* privilegiado nas avaliações padronizadas. Por fim, questiono de que modo esses discursos estão sendo apropriados no campo de recontextualização oficial/CRO da Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ, e de que maneira interagem com a política de ciclos nos textos analisados.

Capítulo 4 – A política de ciclos no contexto local

Situo alguns dados educacionais do município de Niterói. Exponho também os estudos já realizados sobre a política de ciclos no contexto da pesquisa (2000-2011), apontando as lacunas que justificam a pertinência desta pesquisa e de futuros estudos. Apresento ainda suas representações político-partidárias, e as disputas ideológicas a partir da década de 90, bem como a gestão da rede pública municipal de educação de Niterói enquanto CRO. E, por fim, analiso a trajetória da política de ciclos e o processo de recontextualização que deu origem a mudanças discursivas em seus textos oficiais.

Capítulo 5 – Análise do discurso pedagógico veiculado nos textos da política de ciclos na rede municipal de educação de Niterói

Busco identificar o discurso pedagógico oficial veiculado nos diferentes textos analisados, por intermédio das práticas discursivas/significados (“o que” e “para que” ensinar); práticas de transmissão/realização (“como” ensinar) e práticas organizacionais/organização (“em que” contexto ensinar) (BERNSTEIN, 1996) privilegiadas e integradas nos textos que definem um modelo específico de prática pedagógica e, conseqüentemente, o ideal de sujeito e de sociedade que estão comprometidos em formar.

Capítulo 6 – Considerações finais

Apresento as principais conclusões do estudo, destacando suas contribuições, limitações e sugestões para futuras investigações.