

## **E SE, COMO ESCOLA, TENTAMOS FORTALECER O SENTIDO DA PESQUISA?**

Mónica Rocío Barón Montaña

*Doutora em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: Infância, juventude e educação. Funcionária da Secretaria de Educação de Bogotá, mkron@hotmail.com*

**Resumo:** Com base nas discussões e os resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida durante quatro anos em uma escola de ensino médio na cidade de Bogotá, investigação inserida no grupo de pesquisa “Diferença, Desigualdade e Educação Escolar da Juventude” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ; este artigo apresenta algumas análises sobre o papel da pesquisa no contexto escolar. A escola, estudo de caso, vem configurando a formação em habilidades de pesquisa como estratégia para transformar os processos de ensino, de modo a possibilitar a formação a partir das análises relacionadas com o entorno, desse modo, o exercício de pesquisar seria a ponte para vincular os estudantes a sua realidade, convertendo-os em gestores de transformações em sua comunidade. As reflexões assinalam que a formação em habilidades de pesquisa tem se consolidado como aspecto relevante na busca de processos de ressignificação no âmbito escolar, na medida em que propicia outras estratégias e espaços na construção das relações entre conhecimento, sociedade e cotidiano. Diante da pretensão de propor um exercício de pensar sobre a experiência em pesquisa e pensar a pesquisa como experiência, o artigo tenciona incentivar a (re)pensar sobre o tema da pesquisa no âmbito escolar.

**Palavras-chave:**

Educação, formação em pesquisa, âmbito escolar.

**Introdução**

*Alice perguntou ao coelho: “Qual a estrada que devo seguir?”*

*O coelho respondeu: “Depende de aonde você quer chegar.”*

*E Alice disse: “Mas eu não sei aonde quero ir.”*

*E o coelho respondeu: “Então, qualquer estrada servirá.”*

*Alice no País das Maravilhas*

Qual é o sentido da pesquisa em educação? Qual realidade queremos criar com a pesquisa que se faz no cenário escolar? Que caminhos escolher para essa produção? A breve passagem acima citada se mostra conveniente para pensarmos o sentido da pesquisa em educação, tendo em vista que esta passagem literária nos lembra que todo caminho está configurado de questões e de escolhas. As perguntas que iniciam este artigo brindam pistas da pluralidade de indagações que permeiam a intenção de integrar processos de pesquisa no âmbito escolar e que demandam, dos diversos atores, uma atitude responsiva. Através de questões como as apresentadas, se fazem manifestas concepções de ensino, aprendizagem, conhecimento, sujeito, como também perspectivas políticas que fazem da pesquisa em educação uma constante busca de sentido.

Neste artigo<sup>1</sup>, por conseguinte, tenciona-se oportunizar uma reflexão em torno da pesquisa desenvolvida entre os anos de 2014 e 2018 no contexto educacional de uma escola em particular, o Colégio Pablo Neruda, integrado às escolas da rede pública na cidade de Bogotá/ Colômbia que, entre as estratégias de organização escolar, apresenta a experiência “Hacia un aprendizaje comprensivo de la investigación”, como alternativa que, em conformidade com o referencial da Secretaria de Educação de Bogotá, “promove a investigação, reflexão, ação e participação” (SED, 2014), supostamente acompanhando e facilitando a aprendizagem em crianças e jovens.

No recorte do estudo de caso que aqui se apresenta, partimos do pressuposto de que a pesquisa em educação, apesar de muitas vezes ser tradicionalmente tipificada como um acesso à verdade, baseado e orientado para a "produção do conhecimento", não é simplesmente um exercício determinado em todos os sentidos por aspectos cognitivos (tanto formais quanto substanciais). Dito de outro modo, o espaço principal do sentido da pesquisa em educação está na compreensão da realidade como um produto das ações humanas no mundo, permeada de sentidos construídos coletivamente, com a experiência, sempre renovados e renascidos na relação com o outro, portanto, contingentes.

Não se trata aqui de conferir poderes místicos à pesquisa em educação, o que está em pauta é o modo como focalizamos nosso olhar na pesquisa a partir da linguagem da experiência, visão que nos permite entender o que vivemos, o que nos move e motiva, transformando nossos eventos em possíveis caminhos de pesquisa e configurando-a, assim, como instigadora de outros pensamentos e não apenas como um procedimento, um esquema de ação que por si mesmo gera seus próprios resultados.

### **Ensinar a pesquisar? Formar em pesquisa?**

Essas questões, geradas no contexto escolar do Colégio Pablo Neruda – Bogotá, têm sido estimuladas pela busca de melhores condições para o trabalho pedagógico em sala de aula e pelas ações que buscam formar alunos com habilidades em pesquisa, como estratégia para contribuir para a melhoria da qualidade da educação no nível de ensino médio.

Assim, pretende-se, na focalização desse contexto, que constituiu o principal foco desta pesquisa, abordar como os sujeitos escolares relatam a experiência com a formação no

---

<sup>1</sup> Este texto é um recorte da minha tese de doutorado intitulada “Método de projetos: apropriações e questões na contemporaneidade”, na qual, em uma das minhas reflexões, mobilizei a análise da pesquisa no âmbito escolar

que tange a pesquisa, entendendo que a experiência dos envolvidos (professores e alunos) é aspecto fundamental para compreender que, pensar sobre a pesquisa no Colégio Pablo Neruda, não é apenas pensar em como integrá-la ao conhecimento ou ao desenho curricular, mas também implica para os diversos atores escolares expor-se, isto é, ser receptivos, abertos, sensíveis e deixar-se levar pela curiosidade. Trata-se de um olhar atento e focado na realidade, no que acontece hoje, no presente, bem como da disponibilidade de não tomar como fato pré-estabelecido o que somos e o que fazemos.

Para nos aproximar desse contexto, a abordagem metodológica que entendemos se afigurou mais adequada para a etapa de investigação empírica da pesquisa foi a do estudo de caso, que se justificou, porquanto oportunizou uma abordagem em profundidade dos processos educacionais, por meio da focalização de uma instância específica de realização de tais processos (STAKE, 2007).

Desse modo, por meio da realização, gravação, transcrição e análise de entrevistas com o diretor da escola, professores, estudantes atuais e egressos, foi possível uma aproximação aos atores educativos do Colégio Pablo Neruda que são, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos das políticas e práticas da experiência educacional em tela (BALL, MAGUIRE, & BRAUN, 2016). Buscamos, assim, problematizar como os sujeitos relatam experienciar os processos de reforma vivenciados na escola, com referência a formação em habilidades de pesquisa, discutindo sobre os sentimentos, resistências, medos, tensões e negociações do cotidiano escolar que narraram para a pesquisa.

### **Situando o contexto da pesquisa**

Antes de aprofundar na experiência, é necessário abordar o contexto em que este estudo está inserido. Na Colômbia, como em grande parte da América Latina, um amplo movimento de reformas sociais e educacionais –desencadeado ainda da primeira metade até o final do século XX– marcou o início do século XXI. O país foi cenário de amplas e profundas transformações que permeavam novos modos de produção e organização social. Mudanças econômicas, sociais e culturais, representadas na dissolução parcial das estruturas rurais, no crescimento das cidades, no aumento da industrialização, nas diferentes revoluções políticas, no desenvolvimento da psicologia, na transformação da família patriarcal em nuclear etc., (BEJARANO, 1980), reconfiguravam o panorama nacional.

Nesse cenário, tomaram força reformas educacionais que, entre outros propósitos, afirmavam buscar ampliar o acesso à educação para todos os setores da população. No entanto, não se tratava da educação considerada só em termos quantitativos, pois se propendia por estratégias para oferecer, segundo Bejarano (1980), uma educação mais específica, que mudasse os hábitos e costumes vigentes, por outros mais adequados às formas de vida dentro dos ideais do que então se referia como progresso e democracia. A questão educativa se tornava assim, centro de discussão de intelectuais, políticos e representantes da Igreja Católica, que debatiam nada menos do que os ideais sobre os quais gerações futuras seriam formadas.

Conseqüentemente, após vários anos caracterizados por crise econômica, endividamento e pobreza, durante a década de 1990, em grande parte dos países da América Latina, produziram-se novas leis em matéria de educação: Chile, 1990, Argentina, 1993, Colômbia, 1994, Brasil, 1996, para citar apenas alguns.

Essas mudanças, como alegado por Néstor López (2007), estavam destinadas a reformular o modelo de desenvolvimento econômico da região, bem como a reorganizar as instituições do Estado. Medidas que, segundo o citado autor, foram inspiradas nos princípios do chamado Consenso de Washington<sup>2</sup>, e que iriam influenciar na implementação das estratégias neoliberais nas políticas públicas, convergindo para "a retirada dos Estados de sua função de orientação das dinâmicas econômicas e sociais, e uma maior presença da lógica de mercado no seu lugar" (LÓPEZ, 2007, p. 11).

A Colômbia, empreende então uma forte reforma no seu sistema de ensino. Eventos políticos como a promulgação da Constituição de 1991, a Lei Geral de Educação de 1994, a formulação do Plano Nacional Decenal de Educação para os períodos 1996-2005 e 2006-2016 e os resultados apresentados pela Expedição Pedagógica Nacional<sup>3</sup>, configuram o cenário político em que a reforma educacional acontece no país:

---

<sup>2</sup> Como parte da mudança para o projeto neoliberal “como paradigma ideológico que orienta o desenvolvimento” (ROBERTSON, 2012, p. 283), lançou-se, na década de 1980, um conjunto de ideias-chave, descritas por Susan Robertson com destaque para: a fragmentação das políticas estatais protecionistas, de modo a facilitar a livre movimentação do comércio; a implementação de políticas de concorrência entre os setores público e privado destinadas à criação de eficiência; a privatização de uma série de antigas atividades estatais; que entre outras ideias, veio a ser conhecido segundo referido pela autora, como Consenso de Washington (ROBERTSON, 2012, p. 283).

<sup>3</sup> A Expedição Pedagógica Nacional foi um movimento de professoras e professores colombianos que, por meio de viagens através de povoados e cidades, buscavam uma mobilização social pela educação, gerando encontros e afirmando buscar construir uns novos olhares sobre si mesmos e sobre a diversidade de práticas pedagógicas

Foi a década de reformas educacionais, o que significou um tempo de profundos debates sobre a questão, que também resultou em um reposicionamento da educação na agenda pública, e a implementação de novas propostas tanto de gestão como de ensino (TEDESCO, 2002, p. 7).

A referida Constituição Política, exigiu então a emissão de uma lei para a regulamentação da educação, sendo essa a função da Lei Geral de Educação-Lei 115 de 1994, na sequência do acordo entre os professores e o governo colombiano, através do *Movimento Pedagógico*<sup>4</sup>, por sua vez, impulsionado pela Federação Colombiana de Educadores – FECODE.

A Lei 115 de 1994 (Lei geral de educação) é entendida, no marco das abordagens de autores como o britânico Ball (2011), como um texto político marcado pela linguagem do interesse público mais geral, constituindo o resultado de disputas e acordos, e configurando uma série de mudanças significativas que, a partir de sua promulgação, tem estruturado a educação, buscando introduzir novas abordagens, em termos de concepção, organização e funcionamento do sistema educativo no país, entre as quais está a mencionada intenção de promover a investigação, reflexão, ação e participação, nos processos de ensino e aprendizagem.

Definem-se assim as regras gerais que regem o serviço público da educação, com base nos princípios da Constituição Política da Colômbia em relação ao direito à educação, delineando e organizando a oferta da educação formal nos níveis de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, não formal e informal, destinada às crianças e jovens em idade escolar, adultos, camponeses, grupos étnicos, pessoas com deficiências físicas, pessoas com habilidades excepcionais, e pessoas que necessitem reinserção social (COLOMBIA, Ley 115, 1994, Título 1, artículo 1).

Por sua parte o decreto 1860, primeiro decreto de regulamentação da Lei Geral de Educação, emitido cinco meses após a Lei, visou normatizá-la, no que tange às orientações pedagógicas e organização da instituição escolar. É neste documento onde a regulação do

---

existentes (Universidad Pedagógica Nacional, 2005).

<sup>4</sup> O chamado *Movimento Pedagógico*, segundo Marco Raúl Mejía (2006), surgiu no ano 1982, como um evento importante gestado pelo magistério através da Federação Colombiana de Educadores (FECODE), que reuniu mais de 200 mil professores de Instituições Públicas com os sindicatos seccionais em todos os departamentos do território colombiano. O Movimento Pedagógico surgiu a partir da confluência de três processos históricos: “1) A reforma curricular que se pretendia impor pelo Ministério de Educação; 2) A ascensão dos Movimentos Sociais que tentavam construir projetos alternativos; e 3) A emergência histórica de críticos em questões de pedagogia que pugnavam contra os modelos em voga” (MEJIA, 2006, p. 290).

Projeto Pedagógico Institucional, a governança escolar e padrões de avaliação e promoção no âmbito da escola se explicitam.

O decreto 1860 de 1994, embora não se referindo especificamente ao fortalecimento de habilidades de pesquisa define, entre outras questões, algo que se inscreve diretamente em suas dinâmicas: o projeto educativo institucional e o projeto pedagógico, de tal modo que, o artigo 36, da seção intitulada “diretrizes curriculares” define:

O projeto pedagógico é uma atividade dentro do plano de estudos que de maneira organizada exercita ao educando para resolver problemas cotidianos, selecionados por ter uma ligação direta com o entorno social, cultural, científico e tecnológico do estudante. Tem a função de correlacionar, integrar e fazer ativos os conhecimentos, habilidades, destrezas, atitudes e valores alcançados no desenvolvimento de diversas disciplinas, bem como da experiência acumulada. O ensinamento previsto no artículo 14 da Lei 115 de 1994 será cumprido sob a forma de projetos pedagógicos (Ministerio de Educación Nacional, 1994, tradução minha).

No mesmo artigo, adicionalmente se propõe que os projetos podem ser orientados ao desenho e elaboração de um produto, o uso de um material ou equipamento, a aquisição do domínio de uma técnica ou tecnologia para resolver uma situação da vida acadêmica, social, política ou econômica e, em geral, ao desenvolvimento dos interesses dos alunos, de modo a promover o espírito investigativo, entre outras finalidades.

Desse modo, a promulgação da Lei Geral de Educação e seu decreto regulamentar gerou movimentos dentro das escolas, que deveriam passar a orientar seus processos acadêmicos a partir da criação de projetos educativos institucionais, projetos educacionais e outras orientações estabelecidas nestes documentos.

### **Empreendendo o caminho de repensar a escola**

No compromisso de encontrar estratégias concretas para mudar a imagem em que a escola é muitas vezes vista como uma espécie de ilha que instala um tempo, um espaço e uns conteúdos que estão fora da sociedade e totalmente descontextualizados, professores e diretores do Colégio Pablo Neruda, decidem empreender um caminho que permita hoje, como referido por autores como Jan Masschelein, e Marten Simons (2014), pensar nesta instituição em termos de reinventar a escola, aspecto que é narrado por um dos professores da escola:

Tudo começou com a necessidade inquestionável de transformar radicalmente os processos curriculares a partir das problemáticas que vinha enfrentando o Colégio e que cada dia se tornavam mais evidentes, problemas representados na deterioração da convivência, as altas taxas de reprovação escolar, incremento no consumo de substâncias psicoativas, conflitos com os pais, deserção e mobilidade constante da população escolar, pressões da comunidade, entre outros. (Professora Paula, entrevista)

Dentre todas as situações referidas pelos entrevistados, houve uma muito particular que foi narrada por um grande número de participantes, o baixo interesse dos alunos pelos conteúdos que estavam sendo abordados de cada uma das disciplinas, não encontrando uma relação entre o que estava sendo trabalhado na escola e o que eles viviam na realidade. Fato que forçou os professores a redirecionar a relação entre eles e os alunos, bem como a relação dos alunos com o conhecimento escolar.

O equipe de professores consideraram que capacitar os alunos para que quando terminassem os estudos do ensino médio, pudessem apresentar uma pesquisa, produzir um texto e expor as descobertas, seria uma experiência que permitiria à instituição superar muitos problemas. Iniciou-se então uma experiência pedagógica conhecida como “*Hacia un aprendizaje comprensivo de la investigación*”, proposta que exigiu assumir um novo desafio: a formação de alunos a partir da incursão institucional em uma estratégia de trabalho pedagógico que até então não havia sido contemplada, a integração da formação em habilidades de pesquisa.

Estratégia que, como referido por um dos professores entrevistados, “É apresentada em resposta à necessidade de fortalecer nos alunos processos educacionais que possibilitem a formação a partir da análise de situações relacionadas a sua própria realidade” (Professor Alex, entrevista). Assim, o desenvolvimento de atividades no âmbito dessa estratégia representaria a ponte para vincular os alunos à sua realidade, transformando-os em gestores de transformações em sua comunidade.

A proposta de integrar essa estratégia na dinâmica da escola tem sido reforçada nos últimos anos, reconhecendo nessa trajetória que os conteúdos fornecidos pela escola e a realidade em que os alunos estão imersos são dois fatores complementares e necessários para dar lugar à superação de um conhecimento simplesmente transmitido, um conhecimento totalmente descontextualizado e desarticulado. Conhecimento que muitas vezes desconhece, não apenas a experiência cotidiana dos alunos, mas também os avanços tecnológicos, sociais e culturais que caracterizam os tempos atuais.

Conceber o cotidiano, a realidade dos alunos como uma ferramenta que possibilita a pesquisa em educação é assumir, antes de tudo, o risco de pensar a educação a partir do real, do vivido, mas, sobretudo, aproximar-se ao que pessoas específicas vivem e experimentam. Como foi descrito pela aluna Alexandra:

Eu diria que o principal é que o que se faz [no contexto da experiência], porque o melhor é que a experiência começa a partir de um problema ou de uma situação real, não é nada tirado de um livro, são situações vivas diariamente, seja por nós mesmos ou por nossos vizinhos, familiares, amigos. Só que depois você escolhe o que quer trabalhar e como você vai fazer, se é pela linha financeira ou mais para a área das narrativas, para a área artística, para a área da história, depende do gosto ou interesse de cada aluno. (Alexandra, aluna da 8ª série, entrevista)

A questão que neste ponto se pretende focalizar é que o real, o tangível, só acontece na medida em que superamos o esquema do que já sabemos, do que já pensamos, do que já conhecemos para que, com base em uma atitude de curiosidade e atenção relativamente à nossa experiência educacional, seja possível integrar o real ao nosso conhecimento e às nossas práticas. O real não pode acontecer então como algo imposto, como algo predeterminado que busca apenas novos conhecimentos (processos nos quais, muitas vezes, nem professores nem alunos são transformados, mas apenas mudam seus conhecimentos e, eventualmente, suas habilidades) e onde a experiência "[...] é confinada em uma jaula, dentro da qual se vira e gira sobre si mesma, e da qual é cada vez mais difícil fazê-la sair" (Breton, 2009, pág. 394).

Valeria a pena, nesse sentido, nos questionarmos se apenas (re)conhecemos o real, enquanto ele é medido, enquadrado, enjaulado, pelas ações de institucionalização, tematização, caracterização, hierarquia, etc., que constituem a lógica de nossas instituições, nosso conhecimento e nossas práticas. É apropriado referir aqui a narração de um professor da escola, que evidencia a atitude de alguns atores, por vezes relutantes, que recusam a possibilidade de perceber essa realidade:

Lembro-me da experiência muito particular de um professor de matemática, um professor daqueles que dizem não a tudo, e já no segundo ano [do desenvolvimento da experiência], isto é, que no primeiro ano em que foi como começar a iniciativa, ele não se juntou, não quis participar e efetivamente nesse primeiro ano, ele não participou. Quando ele viu que toda a dinâmica da escola, que todos os professores estavam trabalhando atividades de pesquisa, ele se juntou a um grupo de história. Um grupo que também fez um projeto muito bom sobre a questão da história e da sociedade e trabalho, digamos, a história das casas aqui na localidade e o tema das construções das casas. Então, como esse professor que estou falando, como ele já se sentia fora de tudo, e ele sempre dizia não porque não, ele percebeu que "ei, eu estou perdendo a chance de participar de algo muito interessante" e nesse momento ele mudou, e ele começou a participar muito, muito mesmo e, na verdade, é o momento que estamos mais de 2 anos desde que a experiência foi feita e o professor ainda está conversando com os alunos nesse sentido, porque ele era um deles que matemática é matemática e aqui não falamos de mais nada, e não, agora você ouve



que ele integra suas histórias de vida, ele tem nesse sentido, digamos que, ele mudou sua dinâmica. (Professora Maria, entrevista)

Conceber a pesquisa como experiência no contexto do Colégio Pablo Neruda significa, então, considerar as qualidades do que se vive, bem como os fatos que correspondem a um espaço/tempo, vividos temporariamente, que se localizam em momentos, em certos lugares, também atravessados por múltiplos relacionamentos e que, segundo quem os vive, reconfiguram diferentes sentidos.

### **Considerações finais**

Tendo em vista a breve análise aqui apresentada, é possível afirmar que a integração de processos como a pesquisa no âmbito escolar, articulado aos contextos sociais e à realidade que caracteriza os tempos atuais, possibilita e favorece processos de reinvenção da escola. Agora, se o esforço é por introduzir a ideia da pesquisa e práticas de pesquisa nas formas tradicionais de funcionamento de ensino médio, entende-se que o esforço é de grandes proporções. A escola usual não se baseia em processos de pesquisa ou inovação, e os parâmetros nacionais não contemplam rigorosamente o desenvolvimento de "habilidades investigativas".

Portanto, reconhece-se que a experiência empreendida pelo Colégio Pablo Neruda, centrada no fortalecimento dos processos de pesquisa e articulada com posições críticas frente ao papel da escola, rompe com as formas convencionais de organização dos tempos e espaços escolares, as informações, saberes e conhecimentos, assim como as relações entre os atores escolares, as práticas escolares e as leituras da realidade que caracterizam a contemporaneidade. Realidade que também provoca resistências e conflitos, principalmente porque desconstrói o formato da escola que, a partir de algumas políticas públicas, pretende-se fortalecer, redirecionando também as concepções de professor, aluno e conhecimento escolar, fortemente enraizadas na cultura escolar.

Assumir esse desafio significou para essa instituição refletir sobre sua função a partir de um olhar crítico sobre o que acontece com os alunos e sua relação com a realidade. O conhecimento, nesse contexto, deixa de ser visto simplesmente como um conjunto de dados e informações que buscam responder satisfatoriamente testes externos e que são um passe para o ensino superior ou para o mundo do trabalho.

Da perspectiva que o Colégio Pablo Neruda está reforçando, o conhecimento escolar e os saberes múltiplos são o resultado de questões e

inquietações que surgem na sala de aula bem como na interação com o cotidiano, promovidos por um ambiente onde o professor é um pesquisador mais que se aprofunda no mundo da indagação formal com seu próprio equipe de estudantes.

Portanto, pensar em torno do tema da escola dessa maneira, levou professores e gestores a abandonarem posições confortáveis, a desconfiança em relação à inovação e o medo do fracasso. Tornar-se sujeitos intelectuais que, junto com seus alunos, construam saberes, posicionam os professores de maneira relevante diante de uma sociedade que muitas vezes se limita a julgar o sistema escolar. O reconhecimento do professor que precisa ser reivindicado, só é recuperado na medida em que seja afirmada dia a dia sua vontade para se envolver com uma educação que responda às exigências do contexto.

A comunidade educativa do Colégio Pablo Neruda esta ciente de que a tarefa a ser realizada não é fácil. Não há manuais, nem receitas nem esquemas prévios que respondam ao que pode significar reinventar a escola a partir da incorporação de outras estratégias pedagógicas. Estas são construídas a partir da ação, razão e compromisso. A finalidade é conduzir experiências que possibilitem construir pontes de diálogo e propor soluções correspondentes às realidades que configuram a dinâmica escolar e, assim, assumir o desafio que implica reinventar a escola.

### **Referências**

- BALL, S., & MAINARDES, J. (2011). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.
- BALL, S., MAGUIRE, M., & BRAUN, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas, atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa - Paraná: UEPG.
- BEJARANO, J. (1980). *La economía en el siglo XX. Manual de Historia de Colombia* (Vol. III). Bogotá: Colcultura.
- BRETON, A. (2009). Primer Manifiesto del Surrealismo (1924). Em A. González, F. Calvo, & S. Marchán, *Escritos de Arte de Vanguardia 1900/1945* (pp. 392 - 409). Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- COLOMBIA, Ley 115. (1994). Ley 115 de 1994. *Ley General de Educación*. Colombia: Congreso de la República.
- LAVILLE, C., & DIONNE, J. (1999). *Manual de metodología da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- LÓPEZ, N. (2007). *Las nuevas leyes de educación en América Latina: Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región* (Primera ed.). Buenos Aires: Campaña

Latinoamericana por el Derecho a la Educación-Unesco, IPE.

MASSCHELEIN, J., & SIMONS, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

MEJIA, M. R. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Colombia: Ediciones Desde Abajo.

MORÍN, A. (jul./dez de 2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 95 - 103.

OCAMPO, J. F. (1991). Educación y cultura. *La apertura económica y la apertura educativa: dos planes y un objetivo*. (23), 25 - 33.

ROBERTSON, S. (maio-ago de 2012). A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a Educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*, 17(50), 283-302. Acesso em 6 de abril de 2018, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a03.pdf>

SED. (Agosto de 2014). Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones Generales. Bogotá, Colombia: Secretaria de Educación del Distrito.

STAKE, R. (2007 ). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Gulbenkian.

TEDESCO, J. (2002). Prólogo. Em E. CASTAÑEDA, *Colombia: Equidad social y educación en los años '90* (pp. 7 - 11). Buenos Aires: IPE UNESCO.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (2005). *Expedición pedagógica nacional: con los dedos en la filigrana, una mirada crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica*. Bogotá: UPN.