



## TEXTO INTRODUTÓRIO

### **Professores Redatores responsáveis:**

Claudia Regina Alves Lima Pontes

Cyntia Santana da Silva

Elizabeth Ramos da Silva

Fábio Wandermuren

Glacione Ribeiro da Silva Arruda

Hugo Alexandre Lemos Bellucco

Lilian Ling

Maria Helena do Carmo Silveira Costa

Rita de Cássia da Silva Castro

Sandro da Costa Loyola

## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>3</b>
<b>2. A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: FUNDAMENTOS E HISTÓRICO</b>	<b>4</b>
<b>3. A INFÂNCIA NO CURRÍCULO ESCOLAR: SUBSÍDIOS PARA UM CURRÍCULO DEMOCRÁTICO .....</b>	<b>14</b>
<b>4. A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DUQUE DE CAXIAS DENTRO DO CONTEXTO SOCIOESPACIAL .....</b>	<b>17</b>
<b>5. CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA REDE MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS .....</b>	<b>20</b>
<b>5.1 Conhecimento Escolar: os saberes contextualizados .....</b>	<b>21</b>
<b>5.2 Conhecimento e diálogo: a presença do sociointeracionismo .....</b>	<b>23</b>
<b>5.3 Escola, experiência e a busca da autonomia na sociedade de classes: as concepções da Rede e as Teorias Críticas .....</b>	<b>25</b>
<b>5.4 Diversidade Cultural, Poder e Multiculturalismo: aproximações com as Teorias Pós-Críticas .....</b>	<b>28</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>35</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>39</b>

## 1. APRESENTAÇÃO

Este é um documento norteador que expressa o conjunto de ações que o processo de Reestruturação Curricular desenvolveu até o momento, com exceção da proposta de matriz curricular, idealizada a partir dos Grupos de Trabalho, que está em construção e será apreciada pela Rede em momento oportuno. Os Grupos de Trabalho foram realizados em fevereiro do corrente ano, com a participação da Rede, através da representatividade dos professores dos três segmentos (Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental).

Assim, o primeiro momento deste texto destina-se a abordar as motivações institucionais e político-pedagógicas da construção de um documento curricular e as circunstâncias em que este processo de reestruturação está ocorrendo no município de Duque de Caxias. Ainda neste primeiro ponto, é apresentado o histórico da construção da Reestruturação Curricular desde o seu planejamento e apresentação à Rede até os processos de discussão e elaboração que estão em curso.

Em seguida, o segundo momento propõe algumas discussões sobre o conceito de Infância, evidenciando que o currículo escolar se constrói embasado neste conceito, respeitando uma forma de olhar as crianças e suas necessidades.

O terceiro momento deste documento destina-se a discorrer acerca dos aspectos socioespaciais do município de Duque de Caxias a fim de compreendê-lo e contextualizá-lo à realidade de sua Rede Municipal de Educação. Aqui, considera-se ainda a diversidade do corpo discente, apresentando quem são os sujeitos que compõem a clientela desta rede educacional pública.

A partir do entendimento sobre as justificativas para o desenvolvimento deste processo de Reestruturação Curricular e em qual contexto ele está inserido, o documento sistematiza, em seu quarto momento, a articulação entre teoria e prática existente na Rede. Todo o trabalho desenvolvido pela equipe de professores redatores foi fundamentado nos princípios de gestão democrática e participativa, com base em todos os momentos de diálogo com os professores da Rede em Grupos de Estudos e Polos de Discussão. Isto posto, o grupo de professores redatores realizou uma organização criteriosa das práticas curriculares existentes e os anseios que a Rede manifesta em suas narrativas. Desta forma, foi possível articular o campo teórico

das concepções de currículo com o campo da prática, construindo um caminho metodológico que busca refletir a realidade educacional da Rede.

## **2. A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: FUNDAMENTOS E HISTÓRICO**

A elaboração de um documento orientador que norteie o currículo escolar da Rede Municipal de Duque de Caxias constitui uma tarefa extremamente desafiadora. Por isso, é importante ressaltar que a construção de um currículo significativo depende diretamente do reconhecimento de cinco pontos importantes:

I. o trabalho realizado pelos Professores (a experiência docente, que se desdobra em um saber docente) nas escolas, porque é no chão da escola que o currículo se estabelece;

II. o contexto social, cultural e ambiental dos educandos, que determina as situações de aprendizagem envolvidas na prática pedagógica;

III. o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das Escolas, porque é um documento que, além de ser elaborado por todos os agentes ativos e participativos da unidade escolar, é construído com base na realidade da comunidade escolar que ele visa atender e constitui o instrumento que define a identidade da Escola e indica os caminhos para se ensinar com qualidade, numa proposta atualizada e contextualizada com a realidade de seus educandos;

IV. o Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias (PME), cuja elaboração foi concluída em junho de 2015, após amplo debate envolvendo diversos setores da sociedade civil organizada e membros dos governos Municipal e Estadual<sup>1</sup>;

V. a Orientação da Rede, levando em consideração a autonomia no fazer pedagógico das unidades escolares, obrigatoriamente circunscrita a uma política pública executada por uma Secretaria de Governo, que assegura a legalidade do ensino adotado nas suas escolas e legitima a prática docente exercida pelo seu

---

<sup>1</sup> Trata-se de um plano de Estado previsto para os municípios no Plano Nacional de Educação, que define uma política educacional a ser implementada e articulada às legislações da área educacional nos diferentes níveis. A reestruturação curricular ora em curso tem o PME como base e constitui um dos instrumentos para a sua efetivação.

professorado em toda a Rede que regula<sup>2</sup>. Reafirma-se, aqui, a autonomia das formulações da rede em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, embora seja um documento normativo elaborado no âmbito federal que pretende orientar a aprendizagem em todas as redes de ensino do Brasil e em suas instituições públicas e privadas, não deve ser, para o trabalho em voga, uma referência absoluta a ser reproduzida acriticamente<sup>3</sup>.

Ball et al. (2016) sustenta que o espaço escolar é um espaço de produção de sentidos e não um espaço de simples implementação de políticas educacionais de forma verticalizada, pois defende a indissociação entre teoria e prática, fundamentando que as escolas fazem política. Desta forma, reforça-se a perspectiva que este documento de Reestruturação Curricular está sendo realizado de modo a privilegiar em sua construção a participação efetiva do saber experiencial das escolas no processo. A abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992, apud MAINARDES, 2006) pode contribuir como uma possibilidade de análise crítica das políticas educacionais curriculares para compreender como as políticas curriculares se articulam em uma perspectiva abrangente. Os autores apresentam um ciclo de políticas onde defendem que as políticas educacionais interagem de forma não-hierarquizada e que está organizado em três contextos principais: contexto de influência, contexto de produção de textos e contexto da prática. Cada contexto apresenta suas arenas de disputas e se articulam entre si, sem apresentar ordem sequencial específica. Este conceito desenvolvido por Ball e Bowe torna-se relevante para a compreensão do processo que está ocorrendo na Reestruturação Curricular de Duque de Caxias, que envolve os três contextos citados.

Os autores denominam como contexto de influências as políticas que estão no âmbito macro das políticas educacionais. Geralmente é neste contexto onde as

---

<sup>2</sup> Nesse sentido, é imprescindível considerar alguns esforços anteriores já realizados no Município de Duque de Caxias que resultaram em orientações curriculares, tais como os Pressupostos Teóricos (SME, 2002), a Proposta Pedagógica (SME, 2004), a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil (SME, 2012) e as Orientações para a Educação de Jovens e Adultos de 2017. Esses documentos perfazem um conjunto de iniciativas que foram estabelecidas com base na necessidade legal de atualização e sistematização previstos na LDB e no Plano Nacional de Educação.

<sup>3</sup> Atualmente, é um dos documentos de referência em disputa para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para o ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio. O estabelecimento de uma base comum já estava definido no artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que define a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

políticas públicas em educação e seus discursos são construídos no âmbito dos governos, leis educacionais e comunidades epistêmicas, por exemplo. Para este documento de Reestruturação, pode-se dizer que a Base Nacional Comum Curricular e o Plano Municipal de Educação atuam como políticas educacionais que compõem o contexto de influência na teoria de Ball e Bowe. O segundo contexto do ciclo de políticas é o contexto de produção de textos, que constitui a arena onde os textos políticos são produzidos e onde são defendidas determinadas concepções de educação. Quando inseridos no contexto da prática, podem produzir diferentes sentidos. Pode-se dizer que, é neste contexto que se encontra este documento de Reestruturação Curricular, o qual tem o objetivo de construir um documento com uma nova Proposta Curricular para a Rede de Duque de Caxias, dentre outros aspectos.

O terceiro contexto da teoria de Ball e Bowe é o contexto da prática, onde as políticas educacionais ganham sentido, são interpretadas e contextualizadas. É na escola, com todos os sujeitos que estão envolvidos no processo educacional, que as políticas educacionais ocorrem na prática. Neste contexto, as políticas são incorporadas e o texto político pode ser ressignificado. Com isso, este documento propõe que no decorrer do processo, a contextualização desta Proposta Curricular esteja expressa nos Projetos Políticos Pedagógicos de cada Unidade Escolar. Desta forma, a escolha da abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe neste documento se justifica pelos moldes que este processo de Reestruturação Curricular está sendo realizado. Uma vez que políticas educacionais como a BNCC e o PME, por exemplo, despontam a necessidade de uma reformulação curricular, optou-se neste caso por realizar o processo com o envolvimento direto de seus profissionais. Para isso, a produção deste texto curricular está sendo desenvolvida por diversos professores da Rede Municipal de Duque de Caxias, que estão embasando o documento a partir dos saberes do campo da prática em diálogo com todos os profissionais desta Rede.

Não se pode perder de vista que, na elaboração de qualquer reforma legislativa, reestruturação organizacional ou mesmo na implementação de instruções normativas, é importante considerar o contexto histórico de toda a construção do processo. No processo do debate curricular nacional mais recente, destaca-se a influência das políticas de *accountability* (PINHO; SACRAMENTO, 2009). Essas políticas tiveram, nesse contexto, o propósito de atender a indicadores de qualidade baseados em avaliações de larga escala, como parte da agenda de educação do país. Com isso,

alguns organismos internacionais e algumas instituições privadas passaram a ter influência e contribuíram para uma efetiva standardização do currículo e para o recurso a modelos emprestados de outros países, dificultando, com isso, a construção, no Brasil, de uma formulação curricular que corresponda à particularidade de nossas estruturas culturais e socioeducativas. É preciso lembrar, também, que essas reformas não tiveram êxito em estabelecer um consenso mínimo, mesmo que provisório, entre aqueles que consideram o currículo nacional como elemento de unidade e imperativo democrático e aqueles que o consideram como um obstáculo à pluralidade e à diversidade que caracterizam a sociedade contemporânea.

A elaboração da BNCC no Brasil iniciou-se em 2015 e foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Essa Resolução instituiu e orientou a implantação dessa base curricular como referência a ser adotada em todas as etapas da Educação Básica do país. Sua construção, entretanto, envolveu vários conflitos e, atualmente, tem causado muitas tensões quanto à sua implementação nos Estados e Municípios. Sob o pretexto de melhorar os resultados da educação nacional, a BNCC foi proposta, assim, como uma política de Estado cuja finalidade seria concretizar alguns objetivos que já se faziam presentes na legislação brasileira. O processo de resistência à BNCC – iniciado pelos que discordam da existência de um currículo unificado para o país, da forma de sua elaboração, do seu processo de implementação e da sua ênfase nas “competências” – também trouxe ao debate a influência das agências internacionais e dos objetivos das avaliações de larga escala. Além disso, devido à extensão continental do país e à diversidade de experiências e matrizes culturais presentes na formação do povo brasileiro, sempre foi muito difícil a implementação de um currículo escolar nacional único. Esse fato é reconhecido pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN), que determina no seu Artigo 8º a autonomia dos Sistemas de Ensino em definirem as suas próprias propostas curriculares. Nesse sentido, diante da necessidade de estabelecer os seus *currículos*, os Estados e Municípios acabaram por construir as suas próprias propostas e orientações curriculares, ações essas que também foram realizadas pelas instituições privadas.

As avaliações em larga escala acabaram por definir muitas das matrizes de referência para cada segmento, que nada mais são do que descritores usados para indicar habilidades que são avaliadas em cada etapa da escolarização e orientam a

elaboração de itens de testes, provas e também a construção de escalas de proficiência que graduam o desempenho do educando. Assim, com base nas avaliações em larga escala como instrumento de classificação do desempenho do ensino no Brasil, o entendimento do que é currículo escolar passou a ter uma interpretação equivocada por parte dos gestores da educação. Tal prática acabou determinando que o currículo estivesse muito mais próximo daquilo que as avaliações solicitavam do que atrelado ao contexto psicossocial em que os educandos estão inseridos.

Entende-se, a partir daí, que toda proposta curricular ou documento normativo deve ser compreendido como um instrumento de política educacional, que consubstancia um projeto social, colocando em jogo disputas, referências teóricas, ideologias e projetos políticos. O presente documento procura contribuir para o debate em curso, cujo propósito é o processo de construção do currículo escolar da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias, em particular, no contexto da produção do documento final e orientador.

O propósito de construir coletivamente esse documento liga-se ao fato de que, os professores redatores e a Comissão de Reestruturação Curricular estão convictos de que o processo de reestruturação curricular em curso reflete o esforço de construir, na Rede Municipal de Duque de Caxias, um currículo que seja autonomamente elaborado pelo conjunto de educadores que nela atuam e trabalham. Por isso, essa construção sustenta-se na prospecção da pluralidade de práticas já existentes nos espaços escolares e na reflexão coletiva sobre as mudanças necessárias. Se as relações políticas e sociais influenciam a concepção e a implementação desse documento orientador, os diversos sujeitos sociais envolvidos na assim chamada “noosfera” (CHEVALLARD, 1997) – o conjunto de associações, núcleos intelectuais, movimentos sociais e organizações políticas que também definem os conteúdos a serem ensinados antes mesmo de sua transposição didática nos espaços escolares – também determinam a construção do currículo e o seu desempenho no cotidiano das relações de ensino e aprendizagem, tencionando a construção do currículo alinhado à política nacional de educação.

Dessa forma, conforme dispõe o Art. 3º da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, que insta sobre a necessidade de preservação da autonomia dos docentes e gestores escolares, quando cita a garantia da pluralidade de ideias e



concepções pedagógicas, e os seus Artigos 12, 13 e 14, reforça-se a necessidade de fortalecer os Projetos Político-Pedagógicos das escolas como instrumentos coletivos, democraticamente construídos pela comunidade escolar e que refletem a proposta educacional da escola. Essa autonomia está em consonância com a Deliberação CEE 373, de 8 de outubro de 2019, que reconhece a política curricular como orientadora das práticas, nunca sendo usada para censurar, limitar, perseguir e responsabilizar docentes e gestores escolares. Além disso, essa deliberação também destaca a premissa de que as escolas já possuem currículo e que ele é vivo, construído no cotidiano, e não se reduz a documentos e prescrições vindos de nenhuma outra esfera.

Conclui-se, a partir do exposto acima, pela premência de uma visão democrática, inclusiva, que respeite a diversidade e a pluralidade, em todas as suas formas e manifestações, tratando a escola como lócus da educação, da cultura, da ciência, da convivência pacífica, da formação cidadã e da luta contra todas as formas de preconceitos, discriminação, desigualdade e injustiça, na busca incessante por uma educação de qualidade referenciada em princípios éticos, humanistas e de justiça social, levando em conta os distintos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais. De acordo com essa orientação, destaca-se ainda o princípio da laicidade da educação pública e a possibilidade de as escolas privadas se definirem como confessionais, sempre ancoradas no que estiver previsto em seus Projetos Político-Pedagógicos e na legislação competente. Finalmente, quatro princípios fundamentais são pré-condições para que a reestruturação curricular em curso alcance seus objetivos de forma integral:

a) a necessidade de valorização dos profissionais da educação, com garantia de condições de trabalho adequadas, de formas de ascensão profissional e de oportunidades de formação inicial e continuada, conforme previsto no ordenamento legislativo nacional;

b) o princípio constitucional da gestão democrática, destacando a participação da comunidade escolar nos processos decisórios e a constituição, nas escolas e redes, de Conselhos, Fóruns e Grêmios;

c) o respeito aos espaços educativos, à educação não formal e às distintas formas de ensinar e aprender, inclusive por meios virtuais e tecnológicos;

d) o compromisso com as particularidades das modalidades de ensino previstas em lei, em especial a educação de jovens e adultos, educação especial, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola, assim como outras formas de oferta que cumpram seu papel na sociedade.

Reitera-se que o trabalho aqui realizado só logrará êxito se for encarado e reconhecido como fruto do esforço e da participação coletiva, não só dos professores redatores e demais membros da Comissão de Reestruturação Curricular, mas também de todos os profissionais da Educação do Município de Duque de Caxias, que se dedicam à elaboração de um documento que subsidie e chancela a realização de boas práticas pedagógicas que efetivamente contribuam para a formação integral dos nossos educandos. Tal ação permite que seja possível ressignificar o espaço escolar e o fortalecimento da escola pública, de modo a promover a formação de indivíduos protagonistas e capacitados em ler o mundo e em compreender os desafios impostos vida afora. Com isso, todos terão uma formação comum indispensável ao exercício pleno da cidadania. Somente com a união de esforços, é possível buscar e garantir uma educação de qualidade que seja efetiva e faça realmente a diferença na vida dos educandos.

Levando em conta o exposto, a Rede Municipal de Duque de Caxias, em abril de 2019, deu início à elaboração da sua Proposta Curricular. Em sua gênese, está a formação de uma comissão plural, composta por representantes da Secretaria Municipal de Educação (SME), do Conselho Municipal de Educação (CME), do Fórum Municipal de Educação (FME) e da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ). A articulação de tais representantes visava reunir esforços no sentido de organizar e viabilizar um amplo debate em torno do currículo desejado, além de buscar garantir um encaminhamento pautado na participação democrática e transformadora. Para tanto, as instituições envolvidas propuseram um calendário inicial de atividades interconectadas, envolvendo diretamente os profissionais de educação na construção de um documento que se tornará a principal referência pedagógica da Rede.

A primeira ação do processo foi a realização do Seminário de Abertura: Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino, ocorrido no dia 06 junho de 2019, no auditório do Colégio Pedro II – Campus Duque de Caxias. Nesse evento, em que dois representantes por escola poderiam participar, houve uma mesa de debate sobre

o conceito de currículo com a presença dos professores Lincoln de Araújo Santos e Talita Vidal Pereira (FEBF/UERJ). Na mesma ocasião, os membros da Comissão Organizadora foram apresentados à Rede e expuseram a metodologia e as etapas do processo para os profissionais presentes.

A segunda atividade foi executada nas próprias unidades escolares. No Grupo de Estudos (GE) do mês de junho, as escolas municipais se debruçaram sobre oito perguntas elaboradas por professoras da FEBF/UERJ, com integrantes do FME, com o intuito de identificar, registrar e sistematizar as concepções de currículo que permeiam a prática pedagógica dos profissionais da Rede (Anexo 2).

Ainda em junho, foi publicado o Edital de Seleção Interna para Professores(as) Redatores(as). Pela análise de currículo e entrevista, durante o mês de julho, foram escolhidos 28 professores(as) regentes e 4 professores(as) especialistas de diferentes áreas de atuação para trabalhar na elaboração do documento em diálogo permanente com o conjunto dos(as) profissionais da educação. O grupo de professores(as) redatores(as) constituiu-se de 3 professores(as) representando a Educação Infantil (2 professores regentes e 1 professor especialista), 8 representando os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (5 professores regentes e 3 professores especialistas) e 21 representando os Anos Finais do Ensino Fundamental (3 de Língua Portuguesa, 3 de Matemática, 3 de Ciências, 3 de Geografia, 3 de História, 2 de Arte, 2 de Inglês e 2 de Educação Física).

Terminado tal processo seletivo, os(as) professores(as) redatores(as) se juntaram à Comissão para avançar na construção do documento. A partir de agosto, o grupo passou a se reunir regularmente para desenvolver as atividades que conduziram a elaboração da reestruturação curricular. Dentre as ações realizadas durante o segundo semestre de 2019, destacam-se as reuniões nos polos de discussão, que agruparam representantes das unidades escolares distribuídos por região. As respostas dadas ao questionário sobre concepções curriculares no GE de junho foram compiladas nesses encontros e posteriormente sistematizadas pelos professores redatores em um relatório único, registrando, em linhas gerais, a pluralidade de concepções de currículo existentes na Rede Municipal.

Paralelamente a esse trabalho, os(as) redatores(as) desenvolveram outras atividades, dentre as quais se destacaram: a) estudo e formação envolvendo o tema das teorias de currículo, coordenados pela Professora Teresa Cavalcanti (Vice-

Diretora da FEBF/UERJ e integrante da Comissão Organizadora); e b) construção da metodologia dos Grupos de Trabalho (GTs) por componente curricular que seriam implementados no decorrer do processo. O presente documento conjuga, pois, os aportes obtidos ao longo das distintas etapas de trabalho desenvolvidas, assim como análises envolvendo a atualização tanto dos Pressupostos Teóricos da Rede Municipal de Ensino, publicados em 2002, quanto da Proposta Pedagógica, de 2004.

No mês de fevereiro do ano de 2020, as discussões foram retomadas com a realização do II Seminário de Concepções de Currículo, com o tema: “Política e Concepções Curriculares”, com a presença dos professores Malvina Tuttmann (Presidente do Conselho Estadual de Educação) e Marcelo Mocarzel (integrante do Conselho Estadual de Educação). Na ocasião, também foram apresentados à Rede os 32 professores redatores dessa Reestruturação Curricular. Esse encontro ocorreu no Período de Planejamento Integrado, com o objetivo principal de aproveitar a disponibilidade existente no calendário escolar para a retomada da interação com os(as) professores(as), de forma a envolver todos(as) nas atividades que culminarão na publicação da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, prevista para dezembro de 2020.

Ainda em fevereiro, deu-se início aos Grupos de Trabalhos (GTs) por componente curricular com a participação dos professores da Rede, cujo objetivo principal era diagnosticar seus reais interesses. Ressaltou-se que a reflexão e a construção do trabalho coletivo são fundamentais para garantir a educação de qualidade almejada por todos os envolvidos no processo educacional – professores(as), especialistas, gestores(as) e comunidade escolar. E, nesse sentido, a despeito das várias dificuldades existentes, destacou-se a importância da participação e do envolvimento efetivo de todos os sujeitos implicados na vida escolar do Município.

A dinâmica de trabalho para o ano de 2020, porém, sofreu ajustes devido à Pandemia da COVID-19. Em 13 de março de 2020, a Prefeitura de Duque de Caxias, em consonância com as orientações do governo estadual, decidiu por antecipar o recesso escolar, previsto para o mês de julho, para o período entre 16 e 29 de março de 2020. Passado o período de recesso, a suspensão das aulas seguiu, a partir de decretos e portarias, até então, sem previsão de retorno. A decisão segue, de certo modo, orientações de órgãos nacionais e internacionais como forma de conter o

contágio da doença através da prática do distanciamento social. Consensualmente, a atitude mais segura para controlar a contaminação pelo novo Corona vírus no momento é manter os indivíduos em suas residências, diminuindo ao máximo a aglomeração de pessoas.

Em abril, a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ) se retirou do processo de construção do currículo da Rede de Ensino de Duque de Caxias. Os motivos foram esclarecidos via carta da FEBF-UERJ encaminhada à Comissão e aos professores(as) redatores(as). No mês de junho, em substituição, é confirmada a assessoria da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

De toda maneira, as atividades de reestruturação do currículo continuaram durante o período de isolamento. Contudo, era necessário recorrer a formas alternativas de encaminhar o trabalho. Optou-se por adotar técnicas de acesso remoto, através das quais foi possível desenvolver as tarefas solicitadas, realizar reuniões com membros internos e externos, promover estudos e debates entre os professores redatores e Comissão, fazer apresentações sobre o processo de desenvolvimento do trabalho, palestras/lives com autores convidados para aprofundar a discussão sobre currículo, dentre outros.

É relevante salientar, porém, que a questão da participação mais efetiva dos profissionais da Rede no processo ficou comprometida, sobretudo pela dificuldade de se estabelecer uma forma ampla de debate que abarcasse um número tão grande de pessoas através do trabalho remoto. Os GTs previstos para ocorrerem durante o ano não puderam ser realizados durante o período de distanciamento social. Como forma de aproximação da Rede, foram propostas algumas ações, dentre as quais, podem-se destacar: a realização de uma reunião com equipes pedagógicas das escolas e a divulgação de materiais, ainda em construção, na página da Secretaria Municipal de Educação (SME). Através dos professores especialistas, o grupo busca levar o processo de construção do documento para dentro do universo escolar em tempos de isolamento social. E com a divulgação dos materiais desenvolvidos pelos(as) professores (as) redatores(as) na página da SME, o intuito é proporcionar, ainda que de modo modesto, o acesso público ao documento em construção. Todavia, ressalta-se que, por mais esforços que se tenha feito, tais ações não substituíram a imprescindível participação presencial dos colegas da Rede.

Destaca-se ainda que a Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias acumula um longo e consistente histórico de debates em torno de questões pedagógicas, registrado em documentos outrora construídos. Trata-se aqui de aprofundar e sistematizar esses referenciais em um documento atualizado, democrático, progressista, e, fundamentalmente, com significativa consistência pedagógica.

### **3. A INFÂNCIA NO CURRÍCULO ESCOLAR: SUBSÍDIOS PARA UM CURRÍCULO DEMOCRÁTICO.**

O desafio de construir um currículo, em uma rede de ensino, abarca também a necessidade de apontar quem são as crianças que constituem essa rede, e em qual concepção o documento irá se basear para construir sua proposta pedagógica. A forma como se pensa esses termos influencia o modo pelo qual se constrói e se ensina na sociedade. O currículo escolar, portanto, se constrói embasado num conceito de infância, uma forma de olhar as crianças e suas necessidades.

A concepção de Infância durante a história, como afirma Ariès (1978), está marcada pela suposta “insignificância” da mesma na sociedade até o século XVI, onde pouco se olhava para esta faixa etária, e as relações se baseavam em suprir suas necessidades, sendo tratadas como “adultos em miniaturas”. O dicionário Houaiss (2004) demonstra que a palavra infância vem do latim *Infantia* (*in – negação e fari - falar*), ou seja, aquele que tem dificuldade ou incapacidade de falar, uma forma negativa de ver a criança legada ao longo do tempo na história. Sarmiento (2004) afirma que “durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial” (p. 2).

A modernização da sociedade, juntamente com a valorização do racionalismo científico e com o desenvolvimento da situação de pobreza, abandono e o alto índice de mortalidade infantil durante o século XVIII e XIX, foram fatores preponderantes para que a criança passasse a ser vista como um ser em desenvolvimento, precisando de cuidados, proteção e atenção mediante suas necessidades físicas, biológicas e cognitivas (KUHLMANN, 2000). Denominado por Tomás (2011) como concepção *médico-higienista*, tal visão contou, principalmente, com pesquisas de médicos que buscavam compreender o desenvolvimento infantil, indicando as peculiaridades de cada faixa etária e cuidados necessários a cada uma delas.

No final do século XIX, os estudos sobre as crianças foram pautados por uma perspectiva evolucionista e científicista em que se buscava: observar, medir, classificar, prevenir, corrigir e definir fronteiras entre normalidade e anormalidade (CARVALHO, 2016), os quais possibilitaram exclusão de crianças, acreditando na incapacidade de algumas serem educadas. Tais conclusões associadas também à origem étnica demonstrava não só uma segregação social, mas também racial. Sendo assim, “os critérios raciais, nem sempre explicitados (...) operando a distinção entre populações educáveis, capazes portanto de cidadania, e populações em que o peso da hereditariedade era marca de um destino que a educação era incapaz de alterar” (CARVALHO, 2016, p. 405). As crianças eram inseridas em uma espécie de determinismo biológico que apontava as capacidades e os limites de seu desenvolvimento, excluindo algumas do processo educativo.

Intelectuais, influenciados pelo Movimento da Escola Nova nascido na Europa em finais do XIX, traziam uma nova possibilidade de conceber a criança e a prática educativa. O pensamento renovador da educação deslocou o determinismo biológico para a construção de um otimismo na “educabilidade da criança”. As experiências obtidas pelos pequenos são valorizadas para o desenvolvimento físico e cognitivo, tornando a criança centro do processo educativo (VIDAL, 2016).

Nesta primeira metade do século XX, os estudos da área da Psicologia do Desenvolvimento também ganharam espaço e influenciaram na forma de pensar a infância. Piaget (2010), Vygotsky (2010) e Wallon (1968, 2008) foram autores de maior destaque. As investigações trouxeram imensas contribuições para a educação, apontando as características do desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizado durante a infância. Contudo, a concepção moderna de infância, a partir das proposições da Psicologia do Desenvolvimento, concebia o termo apenas como uma fase do desenvolvimento humano.

A Sociologia da Infância (JAMES, 2004; JENKS, 2010; PROUT, 2010) aborda uma nova forma de olhar a criança, compreendendo que a infância é um conceito social construído diferentemente em contextos culturais diversos. Sendo assim, defende a utilização do termo no plural, “infâncias”, a fim de abarcar as mais diversas formas de ser criança.

Paralelamente, os autores apontam a criança como um ser social, que, inserida em uma determinada sociedade, produz e reproduz cultura (JAMES, 2004; JENKS,

2010; PROUT, 2010). Dessa forma, essa nova concepção questiona dois pontos fundamentais: (I) a padronização das formas de ser e de vivenciar a infância; e (II) a ideia da criança como apenas mera receptora de conhecimentos (aquela que não fala). Sobre isso, Sarmiento (2004) afirma que:

As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível. É por isso que o lugar da infância é um *entre-lugar* (BHABHA, 1998), o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro (p. 2).

Sobre essa nova forma de pensar a criança e a(s) infância(s), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) traz a seguinte concepção:

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns da ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1998, p.22).

Legalmente, a criança, nesse contexto, passa a ser vista como sujeito de direitos. Em 1959, foi proclamado a Declaração Universal dos Direitos das Crianças. No Brasil, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) consolida essa ideia atestando, por meio da Lei 8.069, todos os direitos dos indivíduos menores de 18 anos.

Portanto, o presente documento curricular de Duque de Caxias compreende a infância como categoria e construção social e considera a criança como pertencente a um contexto cultural específico, valorizando suas capacidades e suas formas de ver e pensar sobre o mundo que a cerca. Dessa forma, ela é aquela que interage, que pensa, que cria hipótese, que produz e reproduz cultura, sendo protagonista na construção do próprio conhecimento e também sujeito de direitos.

O sistema municipal de ensino de Duque de Caxias atende crianças das mais diversas culturas e peculiaridades, como: estudantes público alvo da Educação Especial, de escolas do campo e em situações de itinerância. Nesse contexto, o presente documento entende que a criança refere-se ao “sujeito, ser humano, ser afetivo, que tem sentimentos, emoções, uma cultura, uma realidade social, com potencialidades e experiências múltiplas e particulares, a serem consideradas na dinâmica das interações, do interior das escolas” (SME, 2002, p.11).



Dessa forma, considera-se que as crianças das escolas públicas do município de Duque de Caxias, são seres diversos; pertencem à diferentes classes sociais, etnia, cor, gêneros e possuem diferentes formas de aprender. A escola, nesse sentido, se torna um espaço de trocas e encontros, mas também de conflitos, diálogos e negociação (CANDAUI, 2009, WALSH, 2009). Por isso, o currículo deve contemplar essas diferenças, valorizando, respeitando e dialogando com essas formas plurais de ser e estar no mundo. Ressalta-se, que a instituição de ensino é um espaço que deve ser democrático, justo e inclusivo, incluindo e conversando com as diferenças.

#### **4. A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DUQUE DE CAXIAS DENTRO DO CONTEXTO SOCIOESPACIAL**

O desafio de elaborar um documento de reestruturação curricular abarca a preocupação com as demandas de todos aqueles envolvidos na educação do Município de Duque de Caxias. Profissionais da educação e comunidade escolar serão convidados a se apropriarem das reflexões neste documento, voltando suas atenções para o chão da escola, que é onde efetivamente ocorre o fazer pedagógico sistematizado. No entanto, é preciso lembrar que as unidades escolares estão assentadas sobre uma base socioespacial que estrutura e condiciona as práticas educativas ao longo dos dias letivos: o Município de Duque de Caxias. Cabe aqui a ideia desenvolvida por Milton Santos quando afirma que “O espaço é, como pretendemos, um resultado da inseparabilidade entre sistemas de objetos e sistemas de ações” (SANTOS, 2008, p. 100).

Não é possível dissociar as práticas pedagógicas das demandas socioespaciais, políticas e econômicas dos habitantes de uma determinada área. É nesse sentido que se reitera a importância de apresentar o município de Duque de Caxias e seu contexto. Não se trata aqui de fazer um longo resgate sobre sua formação, mas de contextualizá-lo no intento, principalmente, de fornecer subsídios aos profissionais da educação para que consigam apreender a dinâmica do cotidiano municipal e relacioná-la com as questões de sua prática em sala de aula.

De forma sucinta, foram preparados dois conjuntos de informações básicas. Em primeiro lugar, um bloco que contextualiza Duque de Caxias nos aspectos socioespaciais. Em segundo, espera-se oferecer um conjunto de referências sobre a

Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias. Contribuíram para esta análise sobretudo os estudos de Geiger (1954), Soares (1968), Simões (2006) e Costa (2009), dentre outros.

Duque de Caxias é um município localizado na Baixada Fluminense, Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ), cuja formação compreende quatro distritos, sendo a cidade de Duque de Caxias a sede do Primeiro Distrito ou Distrito Sede; Campos Elíseos, a sede do Segundo Distrito; Imbariê, a sede do Terceiro Distrito; e Xerém, a sede do Quarto Distrito. Integra o grupo das chamadas grandes periferias (ROSA, 2018).

Considerando os dados da Secretaria Municipal de Planejamento de Duque de Caxias, Costa (2018) afirma que a ocupação urbana compromete cerca de 37% da área do território municipal, sendo mais adensada nos Primeiro e Segundo Distritos, e mais dispersa no Quarto Distrito. Com população atual estimada em 919.956 habitantes, a maioria concentrada em suas áreas urbanas, Duque de Caxias figura como a 3ª maior aglomeração do Rio de Janeiro e o 18º município mais populoso entre os 5.570 municípios brasileiros.

O município apresenta o 2º maior Produto Interno Bruto (PIB) do Estado e o 18º do país (IBGE, 2017), o que não o livra dos consideráveis problemas de infraestrutura urbana presentes em diversas localidades. Isso significa que o expressivo crescimento econômico, alcançado sobretudo na virada do milênio, não condiz com sua situação social. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) calculado em 2010 era 0,711, garantindo o 49º lugar do Estado e a posição de 1574º na escala nacional. Ressalta-se ainda a persistente concentração de renda, haja vista que, no ano de 2017, 37,8% da sua população ocupada ainda se encontrava na faixa de rendimento mensal de até meio salário mínimo.

Outra característica relevante é a intensa ligação do município com seu entorno, sobretudo com outros municípios da RMRJ. Destaca-se, por exemplo, o fato de muitos profissionais de educação que atuam em Duque de Caxias procederem dessas diferentes localidades.

Sob o desafio de melhorar os índices socioeconômicos, de colaborar para a redução de desigualdades sociais e de conferir mais subsídios para que os estudantes do Município possam ampliar suas possibilidades de desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, a Rede Municipal de Duque de Caxias distribui-se por seus quatro distritos.

Embora indicadores devam ser vistos com certa ressalva por não retratarem todas as variáveis que compõem uma Rede de Ensino, nota-se uma melhora gradual, mas lenta, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) apresentado pelo Município. Levando em conta o intervalo entre 2005 e 2017, é possível constatar que houve inclusive superação da meta prevista nos anos 2007, 2009, 2011 e 2013 (Tabela 1, Anexo 1).

A Rede Municipal de Duque de Caxias é composta atualmente de 178 unidades escolares. São 145 escolas que abrigam o primeiro e o segundo segmentos do ensino fundamental e 33 creches distribuídas nos quatro distritos da seguinte forma:

- Primeiro Distrito: 48 escolas e 16 creches;
- Segundo Distrito: 48 escolas e 11 creches;
- Terceiro Distrito: 28 escolas e 4 creches;
- Quarto Distrito: 21 escolas e 4 creches.

Em relação aos profissionais da educação, a Rede apresentava, no ano de 2019, um quantitativo de 2.733 professores regentes no Ensino Fundamental, sendo 1.685 docentes nos Anos Iniciais e 1.048 nos Anos Finais, assim distribuídos por disciplinas – 171 professores de Língua Portuguesa, 172 de Matemática, 130 de Ciências, 134 de História, 137 de Geografia, 95 de Arte, 121 de Educação Física e 85 de Língua Inglesa, 03 de Língua Espanhola. Além desses, havia 172 profissionais lotados nas creches (Tabela 2; Anexo 1).

No que diz respeito ao número de alunos, ainda tendo como base o Censo Escolar de 2019, a Rede Municipal de Duque de Caxias contava com 74.353 matrículas, assim distribuídas: 2.723 estudantes em creches, 8.902 na educação infantil, 37.202 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 14.687 nos Anos Finais, 7.718 na EJA e 3.121 na Educação Especial (Tabela 3; Anexo 1).

Os dados, tomados em conjunto, ajudam a dar uma ideia geral da dimensão da Rede de Ensino de Duque de Caxias, que é a 2ª com o maior número de matrículas do Estado; atrás apenas do município do Rio de Janeiro.

É relevante ainda considerar para quem se está construindo esse currículo. No caso específico do sistema municipal de ensino de Duque de Caxias, tratam-se de crianças, adolescentes, adultos, assim como estudantes público alvo da Educação Especial, estudantes de escolas do campo e em situações de itinerância, revelando a complexidade da formação de sua clientela.

Dessa forma, o currículo não pode ser entendido apenas como um conjunto de abstrações teóricas, mas como o produto de um conjunto de reflexões críticas que entenda Duque de Caxias, o espaço socialmente construído onde estão os alunos, professores e unidades escolares; enfim, a Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias.

## **5. CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DUQUE DE CAXIAS**

Por meio das respostas alcançadas nos Grupos de Estudos realizados em todas as unidades escolares da Rede Municipal de Duque de Caxias, obteve-se um rico material para a necessária reflexão sobre o que a Rede de Duque de Caxias espera dessa reformulação das concepções curriculares. Este documento de Reestruturação Curricular está sendo construído com base na fala e na participação desses profissionais da educação. A possibilidade de traçar ou apontar as concepções curriculares para essa Rede só existe porque pode-se contar com uma equipe de professores (em todos os seus cargos, dentro e fora das escolas) que se preocupa em aperfeiçoar, cada vez mais, seu trabalho com os educandos e educandas nas escolas públicas do Município. Uma equipe inquieta, qualificada e que busca, nas reflexões e ações, caminhos para aprimorar o processo de ensino.

A partir do exercício do diálogo e da escuta junto a esses parceiros e sob a luz de autores como Lopes e Macedo (2011); Silva (2003); Moreira e Silva (2008) e Saviani (2003), dentre outros, destacam-se as principais ideias de trabalho com o currículo encontradas nas práticas e mapeiam-se as concepções entendidas como necessárias a esse processo de reestruturação – que prevê um olhar mais atento sobre a sociedade, a escola, o ser humano, o desenvolvimento, o ensino e o aluno. Sendo assim, toda discussão aqui levantada está baseada nas respostas das escolas às perguntas enviadas pela SME, respondidas em Grupo de Estudos nas escolas da Rede Municipal de Duque de Caxias, em junho de 2019. A equipe de professores redatores elaborou uma compilação de todas as respostas, que foi usada como base para análise (Anexo 2). Partes dela estão destacadas em *itálico* ao longo do texto.

A escola é um espaço dinâmico, atravessado pelas contradições sociais. Então, é legítimo que os professores tenham levantado logo na primeira página do

documento de compilação das respostas, a seguinte questão: “(...) *a concepção que se tem da sociedade é que ela se revela excludente, violenta, sem integração e sem acolhimento de fato das diversidades*” (p.1). Esse diagnóstico acompanha o objetivo de tornar a escola pública um vetor de transformação desse estado de coisas. A dependência do mercado, a busca incessante pelos bens de consumo e o controle social das camadas subalternas são, de fato, preocupações muito presentes na fala do corpo docente, que merecem destaque no processo de construção de um currículo que seja capaz de alcançar o que se deseja para uma rede tão diversa. Junto com essa percepção, identifica-se nas concepções do corpo docente o esforço de construir, na prática, uma proposta político-pedagógica que

*“cria e recria culturas e ao mesmo tempo transforma e é transformada pela cultura dos espaços em que está inserido. Ela cria conexões com sua própria identidade e percebe que os indivíduos são seres histórica e culturalmente diferentes, mas que se relacionam entre si e aprendem a construir suas relações”* (p.12)

Tais preocupações demonstram a sensibilidade do nosso corpo docente em relação às injunções sociais que atravessam o processo de ensino e aprendizagem e impõem a necessidade de um diálogo com determinados conceitos e teorias do campo da educação voltadas para o tratamento desses problemas. As páginas a seguir constituem um esforço nessa direção.

## **5.1 CONHECIMENTO ESCOLAR: OS SABERES CONTEXTUALIZADOS**

Junto ao panorama da escola como espaço contraditório de reprodução social, pensa-se também sobre o ensino desenvolvido nesse espaço. Por vezes, há nas respostas compiladas uma visão crítica à perspectiva tradicional de ensino, quando dizem que *“a escola [está] muito mais voltada para questões técnicas de aprendizagem”* (p.2) com *“o aluno visto como receptor de saberes”* (p.2). Tal crítica está relacionada a persistência de tradições didáticas como, por exemplo, a memorização e o predomínio do discurso autorizado do professor, sendo o aluno um mero receptor. É notório que a escola é o lócus do conhecimento escolar sistematizado (GABRIEL, 2008; MOREIRA, 2007; MOREIRA e SILVA JUNIOR, 2016; TERIGI, 1999; YOUNG 2007, 2016). Nesse sentido, os professores reconhecem que o conhecimento está sendo trabalhado com base em uma perspectiva tradicional e tecnicista: *“No contexto atual, as escolas estão ensinando conteúdos tradicionalmente*

*estabelecidos ou impostos, ainda que de forma pouco significativa, a fim de instrumentalizar os alunos para que entendam sua realidade”. (p.5) “Privilegiam-se conhecimentos básicos, com a intenção de instrumentalizar o aluno para o mercado de trabalho e a formação humana” (p.6). Por outro lado, é possível perceber um destaque na necessidade da*

*“apropriação crítica do conhecimento historicamente construído e acumulado pela sociedade, contemplando o desenvolvimento de habilidades e procedimentos para que eles se tornem conscientes e participem ativamente das interações exigidas na comunidade letrada” (p.6).*

Esse diagnóstico leva à conclusão, pelo corpo docente, de que a escola deve *“promover a vivência dos saberes tradicionais (científicos) articulados com as tecnologias e saberes contemporâneos”* ou, ainda, *“trabalhar em comunhão com os valores dos direitos humanos e com a essencialidade dos conhecimentos científicos, sem prejuízo da formação integral dos indivíduos” (p.13)*

Nesse ponto, quando se observa a problematização, pelos professores, do conhecimento produzido na escola, impõe-se uma reflexão sobre a categoria de *conhecimento escolar* como elemento imprescindível na reflexão sobre currículo. Essa categoria refere-se à especificidade dos saberes e dos objetos de ensino e aprendizagem das instituições escolares, à sua particularidade em relação aos saberes produzidos em outras instituições e que lhes servem de referência. O conhecimento escolar, compreendido aqui como conhecimento produzido e não só assimilado pelos sujeitos escolares, tem como fundamento uma articulação e uma relação de crítica e diálogo entre os conhecimentos selecionados e legitimados socialmente (os conteúdos científicos formais a serem ensinados), as demandas sociais e locais e as tradições culturais nas quais os sujeitos da escola se inserem.

Esse conjunto de saberes passa, na escola, por um processo de descontextualização e recontextualização. Portanto, o que distingue os conhecimentos ou saberes escolares desse conjunto de outras formas de conhecimento produzidos em diferentes espaços sociais é a articulação específica produzida nos espaços escolares entre esses saberes de referência. Nas intervenções dos professores mencionadas anteriormente a partir da compilação dos Grupos de Trabalho, percebe-se que a concepção da escola como espaço de produção de conhecimento surge como horizonte de superação do seu papel reprodutivista e como forma de viabilizar aprendizados significativos para a experiência dos educandos. Nesse sentido, a categoria de conhecimento escolar,

conforme foi definida acima, contempla a problematização feita pelos docentes sobre os saberes selecionados como legítimos para serem aprendidos na escola. Nesta abordagem, além do debate sobre o quê ensinar, é fundamental questionar por que determinados conhecimentos são ensinados e outros não, e por que alguns saberes são considerados conhecimento e outros, não.

## **5.2. CONHECIMENTO E DIÁLOGO: A PRESENÇA DO SOCIOINTERACIONISMO**

O documento de compilação aponta que

*“atualmente prevalece na rede uma concepção de aprendizagem baseada no sociointeracionismo, em que tanto desenvolvimento quanto aprendizagem acontecem na troca entre os seres e na relação com o ambiente que os cerca. Entretanto, a visão, não sendo unânime, indica certa reticência em relação a essa concepção, com a ponderação de que a estrutura escolar e social não favorece a efetivação de uma proposta sociointeracionista ou qualquer outra. Em paralelo, há posições favoráveis, indicando que o sociointeracionismo deveria ser mais bem estudado para ser de cristalina apropriação pelos profissionais da escola” (p.2).*

Com isso, é possível dizer que a orientação metodológica oficial da Secretaria de Educação não é efetivada em sua integralidade pelos profissionais de educação, seja porque o espaço e a organização escolar não permitem ou pela insuficiência de oferta de formação ao docente.

Mencionada nos Pressupostos Teóricos da Proposta Curricular da Rede Municipal de Duque de Caxias desde 2002, a concepção sociointeracionista afirma que a aprendizagem ocorre através das relações por meio das quais os sujeitos trocam ideias, leituras e experiências, que culminarão na produção de conhecimentos. Em sua modulação sócio-histórica, tendo o materialismo histórico-dialético como base, autores como Vygotsky (2007, 2010), Bakhtin (1997) e Luria (2010) refletem sobre a dimensão social do desenvolvimento humano e suas interações sociais.

A abordagem vygotskyana, vincula o desenvolvimento humano ao contexto cultural no qual o indivíduo se insere e à influência que o ambiente exerce sobre sua formação humana. Desta forma, a interação social favorece a aprendizagem e as experiências de aprendizagem que necessitam estruturar-se de

modo a serem contextualizadas com as práticas sociais e devem privilegiar a colaboração, a cooperação e intercâmbio de pontos de vista na busca conjunta do conhecimento. Neste contexto, Vygotsky considera que as palavras têm um papel importante nas relações entre o pensamento e a linguagem, construídos no meio social desde o nascimento (REGO, 1995). A linguagem, nessa teoria, surge como necessidade do ser humano de se comunicar com o outro e fortalecer o seu pertencimento aos grupos sociais. O pensamento bakhtiniano, no mesmo enfoque da abordagem Sócio-Histórica, enriquece esta reflexão ao considerar o diálogo como uma das formas mais importantes da interação verbal e de apropriação da palavra do outro. Bakhtin (1997) evidencia a língua e as outras formas de linguagem como um produto histórico, cultural e social, apresentando a interação verbal como fator importante para incorporar e compreender as relações do homem com o meio social. O conhecimento, nesse sentido, é construído na intersubjetividade. Ao compreender a Linguagem como fenômeno social e cultural, a abordagem bakhtiniana contribuiu ao influenciar os estudos atuais da linguagem, e na sua interação no processo de ensino-aprendizagem a partir do processo de produção de discurso.

Identifica-se um contraponto entre a realidade engessada das escolas e o trabalho docente com as concepções sociointeracionistas. A organização dos tempos e espaços escolares, assim como a realidade dos professores que trabalham em várias escolas e turmas e ausência de tempo maior de planejamento garantido e reunião entre os pares não permitem a efetivação dessa vertente teórica, que defende o desenvolvimento das pessoas, como seres humanos, com base nas interações sociais, ou seja, com outro sujeito social, tendo como mediação o conhecimento, na relação com os sistemas simbólicos da cultura na qual se está inserido. A dificuldade na efetivação de uma metodologia fundada nos princípios sociointeracionistas, por motivos já mencionados, limita o trabalho com a cultura e a mediação, uma vez que conceitos como a relação da linguagem e do pensamento se desenvolvem por meio da interação com o outro. A linguagem (importante não confundir com a fala propriamente dita) permite o acesso aos signos culturais e conseqüente organização do pensamento. Vale destacar a importância de um ensino em que todos são protagonistas e sujeitos na construção do saber – algo que requer tempos e espaços mais dinâmicos, organização do ensino e da seriação de maneira mais dialógica, assim como uma dedicação exclusiva do trabalho docente.



Os desafios mencionados nos GTs referem-se às possibilidades pelas quais a Teoria Sócio-Histórica pode ser efetivada no cotidiano escolar e superar os entraves na ligação da prática pedagógica com o contexto social e curricular no qual se depara.

### **5.3. ESCOLA, EXPERIÊNCIA E A BUSCA DA AUTONOMIA NA SOCIEDADE DE CLASSES: AS CONCEPÇÕES DA REDE E AS TEORIAS CRÍTICAS.**

Passagens da compilação das contribuições docentes como “*a escola reproduz o pensamento da classe dominante*”, “*em função do mercado*”, “*a meritocracia ganha força*” (p.1) encontra eco nas Teorias Críticas de currículo, uma vez que a escola seria uma ferramenta de legitimação das desigualdades sociais e o currículo, atrelado aos interesses da classe dominante e, portanto, do capital. Em outras palavras, a escola serviria como aparato de controle social, com a função de reproduzir cultural e socialmente a hegemonia de determinados grupos da sociedade. Pode-se aprofundar tais questões por meio das Teorias Crítico-Reprodutivas de currículo, que apontam para o papel da escola como reprodutora, mas sem muita perspectiva de superação desse quadro. “[...] enquanto as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-produtivistas explicam a razão do suposto fracasso.” (SAVIANI, 2003, p.24).

Lopes e Macedo (2011) destacam que a perspectiva crítica do currículo tem por base alguns autores que defendem teorias distintas, mas que compartilham de alguns aspectos sobre como o conhecimento ocorre nas relações humanas, a hierarquia de classes e a disputa de poder na sociedade. No Brasil, os principais autores das teorias críticas são Paulo Freire, Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo. Freire figura como a base da Educação Popular, que tem como premissa a construção da autonomia como fundamento da luta dos oprimidos, de sua conscientização política e de seu protagonismo na transformação social. Na perspectiva tradicional, os saberes das classes dominantes são hegemônicos e legitimados no processo de construção do conhecimento. Assim, Freire se contrapõe à teoria tradicional, onde os conteúdos são estáticos e o educando é mero receptor de saberes acadêmicos. O autor salienta a importância do protagonismo dos educandos no processo de

construção do conhecimento, onde a realidade concreta dos mesmos deve estar vinculada com o que é ensinado, tornando a aprendizagem significativa. Para romper com a concepção de conhecimento estático, Freire defende uma educação problematizadora, crítica e uma relação dialógica entre professor e aluno, onde ambos aprendem através do diálogo.

O posicionamento dos professores da Rede sobre as concepções de sociedade, ser humano e escola, apresentam aproximações com as Teorias Críticas de currículo quando, por exemplo, realizam uma análise crítica da escola tradicional como reprodutora do pensamento da classe dominante, voltada para o mercado e que contribui para o fortalecimento de princípios como a meritocracia, por exemplo. Neste cenário, a concepção de ser humano destacada pela Rede, defende uma educação capaz de torná-lo crítico, reflexivo, autônomo (p.1). É ressaltada também a importância da integração da escola com temas atuais, contextualizados com as necessidades locais (p. 5). Nessa perspectiva, o conhecimento é construído de forma dinâmica, coletiva e não apenas transmitido pelo professor, destacando a concepção de professores aprendentes neste processo. Espera-se que esta aprendizagem prepare o educando com autonomia para todas as áreas da vida. Percebe-se nesta narrativa, aproximações com a relação dialógica de Paulo Freire, onde o conhecimento se constrói na relação professor-aluno através do diálogo e que esta educação forneça subsídios ao educando para a autonomia.

Com a redemocratização do Brasil no final do século XX, fortaleceram-se no campo educacional os estudos ancorados na abordagem do materialismo histórico e as teorias que criticam o papel reprodutivo da estrutura social nos currículos escolares, que moldam o aluno às exigências econômicas de forma mecanicista. A Pedagogia Histórico-Crítica surge com este fundamento, mas busca superar o imobilismo que, frequentemente, acompanha o diagnóstico da escola como aparelho de reprodução. Em sua análise da educação escolar, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma interpretação materialista da sociedade em que a escola é situada historicamente não somente como espaço de reprodução e manutenção da estrutura social, mas também de conflitos, de movimento e de inovação, diretamente vinculados às experiências de classe e às formas culturais da sociedade circundante, criadas e recriadas cotidianamente em meio às relações de hegemonia e subalternidade. A educação escolar, particularmente a escola pública, é atravessada por diversas

contradições de base, que dizem respeito, por um lado, à sua função sempre inconclusa de socializar os saberes sistematizados e, por outro, à sua posição histórica objetiva dentro de uma determinada situação social de profunda desigualdade de acesso a esses saberes. A proposta da Pedagogia Histórico-Crítica busca, então, uma alteração qualitativa da aprendizagem pela apropriação crítica dos saberes sistematizados integrados à compreensão da prática social<sup>4</sup>. É disso que se trata quando, na compilação das intervenções docentes, fala-se em “*apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela sociedade*” (p.6) ou, ainda, quando inclui entre os objetivos da escola, disponibilizar o “*conhecimento científico-filosófico*” como elemento para desenvolver “*fazer e fazer para a emancipação intelectual do aluno*” (p.13).

Lopes e Macedo (2011) destacam em Saviani (1984) a defesa de que uma perspectiva crítica da educação deve contemplar o ponto de vista da classe dominada e que a escola é um local de modificação das relações de produção. Para que isso ocorra, a escola deve privilegiar os saberes historicamente acumulados e analisados a partir da prática social. Nesse sentido, a fala dos professores da Rede corrobora esse pensamento:

*“A proposta pedagógica da escola deve ser voltada para o coletivo, em que os valores e saberes, bem como conhecimentos historicamente acumulados – base para o desenvolvimento das potencialidades do educando – sejam priorizados para a formação de hábitos e atitudes indispensáveis à transformação social (p.9)”.*

Libâneo (2002) compartilha da teoria de Saviani (2003) e desenvolve a Teoria Crítico-Social dos conteúdos que dialoga com o campo do currículo, pois problematiza como os conteúdos escolares são selecionados. Considera-se importante a centralidade dos conteúdos, onde os conhecimentos são sistematizados e historicamente situados.

---

<sup>4</sup> SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. Essa obra, cuja primeira edição é de 1983, faz uma revisão das teorias tradicionais da educação, das teorias pedagógicas liberais e também das teorias crítico-reprodutivas, além de estabelecer os fundamentos essenciais da pedagogia histórico-crítica, cuja inspiração marxista e gramsciana é explicitada pelo autor. É particularmente importante, nesse aspecto, a concepção de Gramsci sobre a conscientização histórica das classes subalternas como “catarse”, ou seja, como elaboração e transformação da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Cf. GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. IN: *Cadernos do Cárcere. Vol. 2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo)*. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

A pedagogia histórico-crítica reconhece alguns dos diagnósticos das teorias crítico-reprodutivistas, mas busca a superação dialética dos seus impasses, ao estabelecer como objetivo pedagógico o esforço de articular o aprendizado dos conteúdos sistematizados em conteúdos significativos trabalhados para a transformação concreta, prático-teórica e reflexiva, de si e do mundo. Ao enfatizar o sujeito da aprendizagem como ser histórico, a Pedagogia Histórico-Crítica passa a compreender o princípio educativo e o papel da escola, também, como realidades históricas a serem transformadas pela ação intencional dos seres humanos. A identidade do sujeito da aprendizagem é dinâmica e aberta, formada no próprio processo de reconhecimento e crítica da experiência individual como experiência histórica e social. Nesse sentido, *“o aluno [seria capaz] de analisar a realidade em que vive, buscando meios para transformá-la”* (p.12).

#### **5.4. DIVERSIDADE CULTURAL, PODER E MULTICULTURALISMO: APROXIMAÇÕES COM AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS**

A ênfase no fato de que a escola desejada pelos professores do Município deve levar em *“consideração a inclusão não só voltada para deficiência, mas também para aspectos intelectuais, sociais, geracionais, de gênero, entre outros, aplicando metodologias que se ajustem à necessidade dos educandos”* (p.4), significa dizer que as instituições de ensino deveriam funcionar de modo a *considerar “o contexto da diversidade e do indivíduo como um todo”* (p.5) e adotar uma forma de trabalho *“que respeite as várias identidades culturais e ainda amplie os horizontes de vida dos alunos”* (p.5). A proposta pedagógica objetivada pelos professores passa pela proposta de uma *“educação libertadora e inclusiva, que consiga acolher todos os indivíduos, independente de credo, raça, gênero”* (p.12).

Essa ênfase na diversidade e o destaque às identidades múltiplas em diálogo nos contextos de aprendizagem sugere uma aproximação entre parte das convicções presentes na Rede de Duque de Caxias e as concepções educacionais atualmente designadas como “Pós-Críticas”<sup>5</sup>. Estas incluem temáticas e categorias destinadas à compreensão das relações entre poder e identidades sociais e entre a escola e a

---

<sup>5</sup> Para um apanhado panorâmico das teorias Pós-Críticas em suas diferentes tendências (Pós-Estruturais, Pós-Coloniais, Pós-Modernas, Pós-Fundacionais e Pós-Marxistas), consultar LOPES, Alice Casimiro. “Teorias Pós - Críticas, Política e Currículo”. In: *Dossier Temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil. Educação, Sociedade e Culturas*, n.39, 2013, pp 7-23.

sociedade contemporânea tomada como espaço multicultural. Cabe registrar que essas teorias constituem sistemas compostos por linhas variadas que, além de tomar emprestado argumentos de diferentes enfoques, criam outros.

Silva (2007) adverte que as teorias Pós-Críticas em educação tendem a questionar as explicações totalizantes, ao valorizarem explicações e narrativas locais e a atenção às particularidades. Em sua versão pós-moderna e subjetivista, chega-se a considerar o sujeito um efeito da linguagem, dos textos, dos discursos, enquanto nas vertentes mais ligadas à política das identidades os sujeitos sociais constituem-se por meio de relações de poder que moldam as subjetividades. Aqui, os objetivos formativos surgem como possibilidades, jamais como tentativas de estabelecer identidades fixas. Mergulhadas nesse contexto, as escolas da rede municipal narram que *“têm como objetivo formar estudantes capazes de desconstruir a lógica do pensamento único, reprodutor e individualista”* (p.10). Sem conseguir apreender os signos na totalidade de um significado irrepreensível, a escolarização, as noções e as matrizes de poder, as aulas, o cotidiano escolar, as identidades dos membros da comunidade escolar transmutam-se em espaços de múltiplas possibilidades e interpretações permanentes.

Os Estudos Culturais surgem em meio às movimentações de grupos sociais que se apropriam dos saberes emergentes de sua leitura de mundo, contrapondo-se àqueles que tentam impedir o anseio dos grupos desprivilegiados por uma sociedade democrática com livre acesso à educação. Eles contribuíram para abalar a concepção de que a produção do conhecimento é fruto da continuidade natural da história ou de embates estritamente acadêmicos para a explicação da realidade. Eles alertaram, ainda, para a complexidade das relações sociais que a todos atravessam, em todas as direções e em permanente movimento, permeando os variados níveis da existência social e da produção de conhecimento.

Para os profissionais de educação do município de Duque de Caxias, *“a escola pública deve promover a vivência dos saberes tradicionais (científicos) articulados com as tecnologias e saberes contemporâneos”* (p.12). Desse ponto de vista, ambos os conhecimentos expressam significados social e culturalmente construídos, buscam influenciar e modificar as pessoas e estão envolvidos por complexas relações de poder. Nas palavras de Silva (2007), a cultura escolar e os outros espaços de criação cultural estão permeados por uma economia do afeto que buscam produzir certo tipo

de subjetividade e identidade. O que se vê é a redefinição das fronteiras entre tantas instituições e a escola, caracterizando bem a cena social e cultural contemporânea salientada pelas discussões atuais. Os conhecimentos advindos das comunidades escolares são tão dignos de compor o currículo escolar quanto aqueles originados nos setores privilegiados. Esse enfoque permite colocar em xeque a presença de conteúdos que se afastam completamente das práticas sociais dos estudantes. Quando indagados acerca de qual escola queriam, os profissionais da rede disseram que aspiravam

*“um espaço onde o professor não será a única fonte de conhecimento, que respeite a realidade local, atenda às necessidades culturais de seus indivíduos, valorize as várias identidades culturais e ainda amplie os horizontes de vida dos alunos” (p.5).*

O caráter “pós-disciplinar” que marca as abordagens pós-críticas leva a crer que olhar para a prática pedagógica apenas por um viés, por mais bem intencionada e planejada que seja, não é mais possível sem o cruzamento de distintas fontes de produção de saber. Quando se planejam ações didáticas, a fim de garantir a aprendizagem dos mesmos conhecimentos por todos os estudantes, conformando-os aos estágios universais de desenvolvimento, corre-se o risco de promover a exclusão das diferenças. Nessa direção, a Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias defende que sua proposta pedagógica

*“deve conter a valorização das diversas culturas que permeiam a escola e ser profundamente adequada à realidade do aluno; ser inclusiva, acolhendo todos os indivíduos, independentemente de credo, raça, gênero, que contemple os indivíduos como um todo, ou seja, em todas as suas dimensões, sem hierarquizar aspectos cognitivos, por exemplo, em detrimento dos sociais; e precisa contemplar uma metodologia interdisciplinar, com práticas pedagógicas que desenvolvam e potencializem diferentes realidades” (p.11 e 12).*

Interessa salientar que a inquietude que caracteriza a teorização Pós-Crítica do currículo possibilita uma permanente abertura para novos movimentos sociais de contestação e luta por representação, incorporando para suas análises os referenciais teóricos que sustentam as lutas sociais. Para além do Pós-Estruturalismo e dos Estudos Culturais, apresentam-se os campos teóricos do Multiculturalismo Intercultural e do Pós-Colonialismo em suas pesquisas acerca da prática pedagógica.

O multiculturalismo crítico e o viés intercultural concebem a cultura como campo de conflito, de permanente construção e negociação de sentidos. A diferença não fica isolada em sua matriz, tampouco se afirma uma identidade homogênea

baseada no princípio da universalidade. A sociedade é permeada por intensos processos de hibridização cultural, o que supõe a inexistência de uma cultura pura que abarque a totalidade das relações sociais. Aqui, é interessante destacar que os profissionais da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias que participaram dos Grupos de Trabalho desse processo de Reestruturação Curricular defendem que *“como ação de resistência, deve-se construir uma escola que seja um espaço de formação, de construção da cidadania e que reconheça a comunidade como voz ativa no espaço escolar”* (p.6). As produções culturais, vale ressaltar ainda, são construídas nas e pelas relações de poder marcadas por hierarquias e fronteiras em contextos históricos e sociais específicos, gerando tanto a desigualdade e o preconceito quanto às formas de inovação cultural.

Na educação, o Multiculturalismo Crítico reconhece o Outro (aquele que é oposto a nós, ao nosso modo de ser, pensar e agir no mundo) e procura trazer todos, em condições equitativas, para o diálogo e para o conflito da construção coletiva. Trata-se, nas palavras de McLaren (2000), de uma “pedagogia do dissenso” que promova uma prática de negociação cultural, que enfrente as relações hierárquicas de poder, que escancare o modo como o poder foi construído e quais as estratégias que utiliza para se manter em assimetria com os subjugados. Como lembra Silva (2007), tal tendência enfatiza os processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base de produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural.

A partir dessa visão, a igualdade não pode ser obtida simplesmente por meio do acesso ao currículo hegemônico existente, conforme solicitam as reivindicações educacionais de caráter neoliberal. Não haverá justiça curricular se o currículo não promover situações de reflexão sobre as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais assimétricas. Para que a justiça permeie o currículo, Candau (2008) defende uma “pedagogia do conflito”, cujo objetivo é o diálogo entre posicionamentos de origens diversas, fazendo do professor o agente na construção de relações interculturais, ficando ao seu cargo a promoção de situações didáticas que viabilizem o contato e o convívio com a diferença. Se na contemporaneidade é latente a presença de processos de homogeneização cultural, é também perceptível a criação de espaços de resistência e luta. Se existe a tentativa da subordinação, deslegitimação e expropriação, sempre haverá contestação, distorção e tradução. A

escola não pode fazer distinção de conhecimentos, nem os congelar em guetos. O currículo em construção na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias pretende fortalecer os grupos excluídos para que se tornem aptos a participar de um processo de democracia radical.

Essa posição parte das ponderações feitas pela Rede ao mencionar que a escola pública tem como função *“formar o educando de maneira plena e sem preconceitos”* (p.13) ou a *“transformação da sociedade e da cultura na qual ele [cidadão] está inserido”* (p.11) e, além disso, *“promover a equidade, a justiça social e o respeito aos direitos humanos por meio de uma educação que seja verdadeiramente libertadora”* (p.13). Significar essas falas perpassa a tentativa de que este documento não seja só mais uma idealização muito bonita de se ler, mas viável de se praticar. A defesa é que nossa ação esteja permeada pelas ideias que se defenda – embora essa seja uma tarefa fundamental no dia a dia do professor, a relação teoria e prática nem sempre é viabilizada por meios institucionais.

Esse documento, então, oferece a tentativa de se ter uma proposta pedagógica e curricular aberta a vertentes da interculturalidade (termo aqui empregado por opção didática, apesar da polissemia dos termos inter, multi, pluriculturalidade). Destaca-se que não existe consenso na literatura sobre o tema, havendo diferentes interpretações dessa expressão, destacando pontos que se assemelham e se contrapõem (CANDAU, 2010) e que podem contribuir para a construção de uma escola plural. Acredita-se que, ao acenar para esse termo, reconhece-se a necessidade da construção de uma agenda educacional, pois apenas afirmar que se vive em uma sociedade multicultural, ou seja, composta por diferentes povos e culturas, não implica que se está agindo sobre as relações de poder que hierarquizam e subalternizam determinados sujeitos. É essa postura que deve ser defendida e praticada pela escola por meio de seu currículo.

Nesse sentido, o multi/interculturalismo tem se transformado em um campo teórico, prático e político que busca respostas às diferenças culturais para pensar uma educação que reconheça e valorize a pluralidade no contexto escolar (CANDAU, 2008, 2010; CANEN, 2008, 2009, McLAREN, 1997, 2000a, 2000b). Vive-se em um momento de trânsito, em que tempo e espaço se inter cruzam e chegam a produzir *“figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão”* (BHABHA, 1998, p.19). Existe, de fato, uma sensação que



promove a desorientação, um distúrbio de direção, um ininterrupto movimento que projeta a cultura para a esfera do “além”.

A tentativa de entender como o trabalho nas escolas é desenvolvido leva-nos a perceber, no documento de compilação, uma afinidade dessa Rede com determinadas características das chamadas vertentes Pós-Críticas de Currículo – o que reforça a necessidade de uma análise desse conceito –, quando aponta a *“possibilidade maior de trabalhar com essa diversidade”* (p.3), defendendo um *“movimento de busca de identidades, histórias, memórias e existências”* (p.1). Cabe ressaltar, mais uma vez, que a expressão “pós-crítica” não designa uma teoria unificada do currículo, mas uma tendência contemporânea que surge em consonância com os ideais multiculturais, voltados para o questionamento do predomínio do sujeito supostamente universal do conhecimento fundado na racionalidade ocidental e nos modelos de ensino e aprendizagem alinhados a esse paradigma. O objetivo, em linhas gerais, seria a afirmação dos saberes e práticas de grupos marginalizados, alinhados ao combate contra a sua opressão, e a luta por inclusão e valorização da diversidade. Na medida em que a cultura como modo de vida e afirmação de identidades múltiplas passa a ser reconhecida como ação humana no mundo marcada por relações de poder, os docentes destacam a importância de valorizar, reconhecer e discutir as variadas culturas presentes no cotidiano escolar: *“para promover o respeito às diferenças, no processo de inclusão, que ainda não acontece de forma adequada, mas que traz ganhos ao grupo em sua totalidade”* (p.6).

Busca-se, assim, vislumbrar uma proposta curricular que dialogue com as áreas do saber, evitando-se rupturas entre elas e no tratamento dos objetivos de ensino e da abordagem didática, tal como ocorre entre os segmentos (da educação Infantil para os Anos Iniciais e destes para os Anos Finais do primeiro segmento e entre os dois segmentos do Ensino Fundamental). Deve abranger *“o ensino de línguas como parte regular do currículo”* (p.5), as especificidades das escolas do campo e seus desafios e *“respeitar a experiência dos alunos da EJA [Educação de Jovens e Adultos]”* (p.5), entre outras singularidades e pluralidades da ação educativa.

Além disso, cabe ressaltar que as Teorias Críticas e Pós-Críticas do currículo rompem com ideia de que o mesmo é apenas um conjunto de saberes organizados para serem ensinados. Ao contrário dessa perspectiva, assumem o currículo escolar como toda experiência de aprendizagem que ocorre dentro da instituição de ensino,

observando a presença de um currículo oculto, ou seja “todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para a aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2007, p.78). Como afirma o autor, essas aprendizagens, fundamentalmente, dizem respeito a atitudes, comportamentos, valores, sendo a escola o lugar onde se ensina atitudes democráticas ou antidemocráticas, noção de justiça e injustiça e de ético e antiético, dependendo da forma como se realizam as experiências escolares.

Dessa forma, o currículo escolar vai além dos conteúdos, envolvendo componentes como as relações entre professores e alunos e entre os alunos, a organização do tempo e da rotina escolar e tudo à disposição, estruturação e formas de utilização do espaço escolar. Tomaz Tadeu (2007) afirma que “o espaço rigidamente organizado da sala de aula tradicional ensina certas coisas; o espaço frouxamente estruturado da sala de aula mais aberta ensina outro tipo de coisas” (p.79). O espaço, assim sendo, pode funcionar como um lugar de desenvolvimento de valores democráticos, de múltiplas habilidades e de interação. No entanto, pode servir também como um lugar de disciplinarização, regulação e de reprodução, sem crítica, de valores e conhecimentos (BARBOSA, 2006).

Contudo, o espaço escolar é cheio de significações e representa em sua organização toda uma concepção de aluno (crianças, jovens e adultos) e de educação. Dessa forma, seguindo a proposição crítica e pós crítica do currículo, acreditamos que o espaço escolar, como aponta Guimarães (2012), deve ser:

1 - Flexível – onde os estudantes tenham liberdade de o ressignificar e o reorganizar, tornando-o significativo e que seja entendido pelas crianças como um espaço delas.

2 - Relacional – onde os estudantes tenham oportunidade de interagir, trocar, se expressar, dando voz às diversas formas de pensar e estar no mundo, desenvolvendo respeito às diferenças e valores democráticos. Para isso é importante pensar na disposição de móveis, nas formas de exposição das produções dos estudantes e espaços de decisões e participação democráticas na escola.

3 - Investigador – um espaço na qual os estudantes tenham oportunidade de experimentar, pesquisar, criar hipóteses e pensar em soluções. Para isso é preciso que o professor crie ambientes de pesquisa, mas é necessário também que a escola

se modernize e forneça materiais e equipamentos que permitam a investigação dentro da escola.

4 - Inclusivo – transformando um espaço acolhedor onde os estudantes se sintam inseridos no processo educativo e relacional. Dessa forma, deve proporcionar ambientes que estejam adaptados os estudantes público alvo da Educação Especial e que permitam a coexistência dos diferentes.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compilação dos debates feitos entre os docentes demonstra uma compreensão do currículo como algo que envolve as relações sociais abrangentes para todo o processo de aprendizagem. Destaca-se, também, a necessidade de transformação social inerente à escola, bem como questões de poder, de ideologia e de cultura, relacionadas à transformação das estruturas econômicas e às lutas políticas. Esses aspectos estão presentes nos ideários dos professores quando citam a ideia do *“homem em crescimento, desenvolvimento e dotado de direitos e deveres, que necessita questionar, debater, expor seu pensamento, marcar suas posições, tomar decisões, ou seja, precisa ser autônomo e crítico”* (p.1).

Outras questões relevantes emergem dos debates, como: Que escola queremos? Que escola precisamos ter para garantir uma transformação que gere, efetivamente, impacto na sociedade? Notem o tamanho da responsabilidade ao se refletir sobre essas perguntas! Um trabalho árduo que requer parcerias com o Poder Público (por meio das políticas para educação, para a saúde etc.), com a profissão docente e com as crianças e os jovens que chegam às unidades escolares. Vejam a expectativa nesse outro fragmento da compilação das respostas:

*“A escola que queremos deve ser pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva, autônoma, justa, que respeite as diversidades e construa os conhecimentos com base na valorização das relações afetivas e do ser humano. Para tal, questões de infraestrutura, gestão e propostas pedagógicas se revelam essenciais”* (p.3).

Os docentes também destacaram que *“a gestão deve ser horizontal e democrática de modo a construir um espaço escolar, que integre de forma orgânica a comunidade e seus representantes”* (p.4), e, para tal, a *“prática deve ampliar a participação do Conselho Escolar e dos Grêmios Estudantis nas tomadas de decisão*

*sobre as atividades da escola*” (p. 4). As ideias relacionadas ao Multiculturalismo, por exemplo, parecem bastante pertinentes nessa passagem do texto.

Ainda nos Grupos de Discussão de Polos e GTs, considerou-se que *“a escola é um espaço de formação e discussão que vai além do conteúdo, com práticas que perpassam os portões da escola e que os estudantes levarão para a vida”* (p.11). Neste aspecto, é interessante entender que o currículo pós-criticamente orientado faz emergir dúvidas e questionamentos naqueles que se entregam ao desafio dinâmico e diariamente renovável de (re)construí-lo. À luz dessas proposições, não há nada de pior em termos pedagógicos, ou mesmo culturais, do que verdades e certezas, do que direcionamentos que obedecem à semântica dos reclames do prefixo “oni”. Em educação, tudo é transitório, efêmero ou passageiro. É com esse espírito que se renova o convite para avançar às etapas seguintes e conhecer um caminho possível, nada além de uma sugestão, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente com o tempo, no qual a escola ocupa um lugar fundamental na construção de uma sociedade mais democrática, equitativa e plural.

Interessante apontar que não há um consenso nas práticas e ideias dos professores da Rede a respeito do que se quer como escola e o que realmente se faz, assim como também não o há nas formas de definir o currículo de cada instituição de ensino e na prática da metodologia defendida pela Rede. Toda essa análise aponta para a necessidade de se estabelecer uma forma de organização do trabalho docente e um norteamento dessa ação. Afinal, se os professores dessa Rede acreditam em uma perspectiva de currículo Crítica ou Pós-Crítica, por que ainda permeiam majoritariamente práticas tradicionais? Como auxiliar os professores para que eles reflitam sobre as concepções teóricas que estão por trás de suas ações? Ainda de acordo com as respostas compiladas, a Rede vê potencialidade na escola, mas acredita que precisa haver mais investimento público na infraestrutura e na valorização docente para que se alcance um trabalho em prol da emancipação humana.

Outra questão que merece destaque é a forma como as definições curriculares ocorrem na escola. Não há um consenso, tendo em vista a diversidade de práticas, pois há menção à orientação por documentos legais, dos mais diversos: Proposta Curricular da Rede, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Plano Municipal de

Educação (PME), as leis que reconhecem os direitos e as diferentes culturas, como a 10.639/2003 e a 11.645/2008 etc. Alguns docentes se organizam por área, há projetos integradores, trabalho com temas, definição de Plano de Curso e Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Perpassando essas diferentes maneiras de organizar o currículo, identifica-se uma concordância abrangente em torno da necessidade de mais datas no calendário oficial para o cumprimento de um terço de planejamento para os professores.

Se, de acordo com o diagnóstico feito até então, os ideários estão voltados para perspectivas Críticas e Pós-Críticas de currículo, a Proposta Pedagógica e Curricular da Rede deve ser construída nesse sentido. E adotar tais perspectivas, como já deve ter sido possível notar, perpassa por todo o funcionamento da escola e envolvimento dos funcionários, setores e comunidade escolar. Isso porque o currículo defendido e almejado pelos professores da Rede é pensado para além de uma prescrição de conteúdos e objetivos. Entender o trabalho dentro dessas propostas é um dos desafios que se coloca para a escrita deste documento.

Posto isso, pretende-se, ainda, um currículo que fortaleça a autonomia do professor para que este possa, em seu Projeto Político-Pedagógico, espelhar o que acontece na escola – que é viva! –, que dialogue com as inquietações que perpassam a prática docente, dentro dos espaços escolares. Isso porque, quando o professor escreve que “*sem trabalho reflexivo, a ação docente será meramente reprodutora dos valores hegemônicos da sociedade*” (p.10), percebe-se a necessidade de abrir espaços de diálogos para que se consiga uma prática emancipatória e libertadora.

Mas, afinal, como se dá a relação entre educação e emancipação humana? Em que medida a escola é uma ferramenta a serviço dessa emancipação humana? Primeiro, seria interessante pensar que emancipação seria essa, que permeou a fala de vários professores. E, para tal, vale lembrar (e sempre vale!) o pensamento de Paulo Freire (2010), quando este diz que é preciso reconhecer o educando também como agente do processo educativo, que apresenta intencionalidade em suas escolhas, movido por seus interesses, por sua leitura de mundo. É essa inversão do olhar pedagógico – e do consequente fazer pedagógico – que coloca o sujeito como protagonista e que contribuirá para esse processo de emancipação, de libertação política, cultural e social.

Nesse caminhar, os sinais apontam para uma proposta curricular que *“vise ao estímulo do ser humano como sujeito conhecedor de seus direitos e deveres”* (p.11) e que tenha uma escola com o propósito de *“formar o educando de maneira plena, sem preconceitos e discriminações”* (p.13). Ela deve ter como referência as questões de construção e reconstrução de conhecimentos e saberes, *“sem hierarquizar aspectos cognitivos, por exemplo, em detrimento dos sociais”* (p.12). E, ainda, *“a escola deve permitir aos alunos a problematização de questões que, na sociedade, são vistas como neutralizadas. Assim, o aluno será protagonista, sujeito de experiências e saberes”* (p.4).

Além disso, este documento, buscando uma fundamentação teórica pertinente, procura mostrar, de forma clara, para o professor que sua prática docente, embora pareça solitária em sala de aula, está relacionada com toda a dinâmica da escola: a distribuição do tempo, do espaço, dos recursos. Todos esses fatores fazem parte da construção do currículo. Esse currículo não está prontamente presente neste documento, mas é uma construção do que aqui está exposto, relacionado com a realidade de cada escola e seus fazeres cotidianos.

Isso significa que as orientações elaboradas são pensadas como um norteamento da ação docente, e não como um engessamento. Isso porque quando cada escola faz suas opções de organização do tempo, do espaço, dos métodos, dos conhecimentos e serem trabalhados, de acordo com suas especificidades, está construindo seu currículo, entendido como *“um programa de experiências pedagógicas a serem vivenciadas em sala de aula e na escola”* (VASCONCELLOS, 2019, p.194).

É com base nessa teorização apontada, em diálogo com os professores da Rede, que este documento está sendo construído.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

ARROYO, Miguel A. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALL, Stephen J., MAGUIRE, M., BRAUN, A. *Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARBOSA, Maria Carmen S. *Por amor e força: rotinas da educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Brasília: MEC, 2017. In: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em 10 de fevereiro de 2020.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar. Brasília, 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

\_\_\_\_\_. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998.

CÂMARA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. Plano Municipal de Educação (2015). Duque de Caxias, Rio de Janeiro: 2015. Disponível em: <https://sepecaxias.org.br/plano-municipal-de-educacao/>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2020.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M. (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, V. (org.). *Educação Intercultural na América Latina*. Rio de Janeiro: Letras, 2009.

CANEN, Anna. A educação brasileira e o currículo a partir de um olhar multicultural: algumas tendências e perspectivas. In: BARROS, José Flávio pessoa de & OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. (orgs). *Todas as Cores da Educação*, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

CANEN, Ana; SANTOS, Ângela Rocha dos. *Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação*, Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

CARVALHO, Martha Maria Chagas. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2016.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1997.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação CEE nº 373, de 08 de outubro de 2019. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 17/10/2019. Disponível em: [http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D\\_2019-373.pdf](http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2019-373.pdf) Acesso em: 12 de fevereiro de 2020.

\_\_\_\_\_. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/rj\\_curriculo\\_riodejaneiro.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/rj_curriculo_riodejaneiro.pdf). Acesso em: 12 de fevereiro de 2020.

CORRÊA, Adriana. MORGADO, José Carlos. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. *Colóquio Luso-Brasileiro de Educação - COLBEDUCA*. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979/8307>.

COSTA, Maria Helena do Carmo Silveira. Políticas Públicas de Abastecimento de Água em Interface com a Educação: acesso à água na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias – Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Tese de doutorado. PROURB/FAU. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.



COSTA, Pierre Alves. *Duque de Caxias (RJ) de cidade dormitório à cidade do refino do petróleo: um estudo econômico- político do início dos anos 1950*. Tese de Doutorado. UFF, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GEIGER, P. P. Ocupação humana na Baixada Fluminense. *Revista Brasileira de Geografia*. v.16, julho-setembro, 1954.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. IN: *Cadernos do Cárcere. Vol. 2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo)*. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUIMARÃES, Daniela. Educação Infantil: Espaços e Experiências. In: Corsino, Patrícia (Org). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2012.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Arranjos Populacionais e concentrações urbanas do Brasil*. Rio de Janeiro, 2015.

JAMES, Allison. *Constructing Childhood: theory, policy and social practice*. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

JENKS, Chris. *Childhood*. New York: Routledge, 2005.

KUHLMANN JR., Moisés. História da Educação Infantil Brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n.14. 2000.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez. 2011.

LOPES, Alice Casimiro. "Teorias Pós - Críticas, Política e Currículo". In: *Dossier Temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil. Educação, Sociedade e Culturas*, n.39, 2013, pp 7-23.

MACEDO, Donaldo. A pedagogia antimétodos: uma perspectiva freireana. In: *Pedagogia da libertação em Paulo Freire*. Org. Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, v.27, n.94, p.47-69, abr. 2006.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b

MOREIRA, Antônio Flávio. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45. jun. 2007, p. 265-290.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 10<sup>o</sup> edição. São Paulo: Cortez. 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço. O conhecimento escolar nos currículos das escolas públicas: reflexões e apostas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 489-500, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997 (Pensamento e ação no magistério).

PIAGET, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*. 24<sup>o</sup> edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

PINHO, José Antonio Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? *Rev. Adm. Pública* [online]. v.43, n.6, p. 1343-1368, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122009000600006> Acesso em: 12 de fevereiro de 2020.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Atlas do Desenvolvimento Humano – Brasil. PNUD, 2017.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Caderno de Pesquisa*, v.40, n.141, pp. 729-750, 2010.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROSA, Daniel Pereira. *De cidade-dormitório à centralidade da grande cidade periférica: trabalho, consumo e vida de relações de São Gonçalo na Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RJ)*. Tese de doutorado. FFLCH. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. *Manual de geografia urbana*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (ORG). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores, 2004.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Nereide. *Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias*. Volume 1: Princípios Teóricos - Duque de Caxias, RJ: SME, 2002.

\_\_\_\_\_. *Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias*. Volume 2: Proposta Pedagógica - Duque de Caxias, RJ: SME, 2004.

\_\_\_\_\_. *Consolidação das respostas das escolas da Rede aos questionamentos propostos pela SME em Grupos de Estudos*. Duque de Caxias, RJ: SME, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documento de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIMÕES, Manoel Ricardo. *A Cidade estilhaçada: Reestruturação Econômica e Emancipações Municipais na Baixada Fluminense*. Tese de Doutorado. UFF, 2006.

SMOLKA, Ana Luiza B., GÓES, Maria Cecília R. de (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993.

SOARES, Maria Therezinha Segadas. *Bairros, Bairros suburbanos e subcentros. Espaço Aberto*, PPGG - UFRJ, V. 1, N.1, p. 143-154, 2011 2011 [1968].

SUASSUNA Livia. *Teoria Sócio Interacionista de Mikhail Bakhtin e suas implicações para a avaliação educacional*. SUASSUNA. Livia. *Ensaio de Pedagogia da Língua Portuguesa*. Recife: Editora Universitária. 2006.p..69-84.

TERIGI, F. *Curriculum: itinerários para apreender um território*. Buenos Aires: Santillana, 1999.

TOMÁS, Catarina. *Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Afrontamento, 2011.

VASCONCELLOS, CELSO dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2019.

VEIGA, Cynthia (Org). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VEIGA NETO, Alfredo. (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e Processo Educativo. In: LOPES, Eliane; FILHO, Luciano (Org), 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alex Nikolaevich. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WADER, Miriam Jorge. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2016.

WALLON, Henri. *Do Ato ao Pensamento: ensaios de psicologia comparada*. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Descolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. (Org.). *Educação Intercultural na América Latina*. Rio de Janeiro: Letras, 2009.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? In: *Educação e Sociedade*. vol. 28, n. 101. Campinas: set./dez. 2007. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>.

\_\_\_\_\_. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n 159, p.18-37, jan/mar. 2016.