



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

**DOCUMENTO CURRICULAR DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
DUQUE DE CAXIAS**

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

Prefeito

Washington Reis de Oliveira

Secretária de Municipal de Educação

Claudia de Araújo Viana

Subsecretária Municipal Pedagógica

Tatiana Várzea Fernandes

Subsecretária de Administração e Gestão de Pessoal

Angelina Gabrielle Moreira Ornelas Pereira

Subsecretária de Acompanhamento às Ações Institucionais

Iracema Medeiros da Costa Silva

1ª Formação da Comissão de Reestruturação Curricular

Portaria SME nº 28, de 20/05/2019

Secretaria Municipal de Educação

Anna Paula de Oliveira Mattos Silva

Carla Borges de Almeida

Miriam de França

Tatiana Várzea Fernandes

Fórum Permanente Municipal de Educação

Arilson Mendes Sá

Cristiane Dias Nunes

Márcia Spadette Tuão

Solange Bergami

Conselho Municipal de Educação

Giselle Irene Lima Teixeira do Nascimento

Josélia Muzi Narciso

Marcos Luis Oliveira da Costa

Oswaldo da Silva Filho

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF/UERJ

Angélica Borges

Maria Teresa Cavalcanti de Oliveira

2ª Formação da Comissão de Reestruturação Curricular

Portaria SME/GS nº 43, de 29/06/2020

Secretaria Municipal de Educação

Anna Paula de Oliveira Mattos Silva

Janine Oliveira Mello

Miriam de França

Tatiana Várzea Fernandes

Fórum Permanente Municipal de Educação

Leandro Trindade Pinto

Maria Eloíza Carvalho Pinto Pimenta

Marivaldo Marques Soares

Solange Bergami

Conselho Municipal de Educação

Giselle Irene Lima Teixeira do Nascimento

Josélia Muzi Narciso

Mariangela Almeida de Faria

Oswaldo da Silva Filho

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Anelise Monteiro do Nascimento

Clézio dos Santos

Jonas Alves da Silva Júnior

Sheila Venância da Silva Vieira



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

Equipe de Professores Redatores

➤ Educação Infantil

Claudia Regina Alves Lima Pontes	Creche e Pré-Escola Municipal Teresa de Lisieux
----------------------------------	--

Elizabeth Ramos da Silva	E. M. Visconde de Itaboraí
--------------------------	----------------------------

Glacione Ribeiro da Silva	CCAIC Xerém
---------------------------	-------------

➤ Ensino Fundamental I

Ana Paula Menezes Andrade	E. E. M. Marechal Mascarenhas de Moraes
---------------------------	--

Carolina Angélica Ferreira Netto	E. M. Ruy Barbosa
----------------------------------	-------------------

Flavia Silvia Costa Magalhães	E. M. Coronel Eliseu
-------------------------------	----------------------

Lilian Claudia Alves Ling	E. E. M. Tancredo Neves
---------------------------	-------------------------

Manoela do Nascimento Morgado	E. M. Marechal Floriano
-------------------------------	-------------------------

Naara Pereira da SilvaCastro	E. M. Professora Carmen Corrêa de Carvalho Reis Braz
------------------------------	---

Rita de Cássia da Silva Castro	E. M. José Medeiros Cabral
--------------------------------	----------------------------

Valeria dos Santos de Oliveira	E. M. Dr. Álvaro Alberto
--------------------------------	--------------------------

➤ Língua Portuguesa

Alexandre Florencio dos Santos	E. M. Barão do Rio Branco
--------------------------------	---------------------------

Cláudio José Bernardo	E. M. Roberto Weguelin de Abreu
-----------------------	---------------------------------

Leonardo Jacintho Teixeira	E. M. Expedicionário Aquino de Araújo
----------------------------	--

➤ Matemática

José Carlos Gonçalves Gaspar	E. M. Coronel Eliseu
------------------------------	----------------------

Marcio da Silva Dourado	CIEP 330 Maria da Glória Corrêa Lemos
-------------------------	--

Sandro da Costa Loyola	E. M. Nilcelina dos Santos Ferreira
------------------------	-------------------------------------



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

➤ **Ciências**

Alexandre Romeiro da Silva

E. M. Parque Capivari

Pedro Henrique Lopes da Silva

E. M. Nísia Vilela Fernandes

Sabrina dos Santos Feitosa Rodrigues

E. M. Santa Luzia

➤ **Geografia**

Carlos Maurício Franklin Lapa

E. M. Jayme Fichman

Daniel Pereira Rosa

E. M. Carmen Corrêa de Carvalho
Reis Braz

Maria Helena do Carmo Silveira Costa

CIEP 015 Henfil

➤ **História**

Hugo Alexandre de Lemos Belluco

E. M. General Mourão Filho

Roberto de Oliveira Beserra

E. M. Coração de Jesus

Sabrina Machado Campos

CIEP 330 Maria da Glória Corrêa
Lemos

➤ **Artes**

Fátima Regina Souza da Silva Bezerra

E. M. João Faustino de França
Sobrinho

Paulo Melgaço da Silva Junior

E. M. Coronel Eliseu

➤ **Inglês**

Ataide José Mescolin Veloso

E. M. João Faustino de França
Sobrinho

Cyntia Santana da Silva

E. M. Barão do Rio Branco

➤ **Educação Física**

Fábio Vieira Wandermurem

E. M. Santo Agostinho

João Augusto Galvão Rosa Costa

E. M. Olga Teixeira de Oliveira



SUMÁRIO

PREFÁCIO	3
1 APRESENTAÇÃO.....	5
2 A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: FUNDAMENTOS E HISTÓRICO	7
3 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DUQUE DE CAXIAS DENTRO DO CONTEXTO SOCIOESPACIAL	17
4 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	24
5 A(S) INFÂNCIA(S) NO CURRÍCULO ESCOLAR: SUBSÍDIOS PARA UM CURRÍCULO DEMOCRÁTICO	32
6 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DUQUE DE CAXIAS.....	35
6.1 CONHECIMENTO ESCOLAR: OS SABERES CONTEXTUALIZADOS.....	36
6.2 CONHECIMENTO E DIÁLOGO: A PRESENÇA DO SOCIOINTERACIONISMO.....	37
6.3 ESCOLA, EXPERIÊNCIA E A BUSCA DA AUTONOMIA NA SOCIEDADE DE CLASSES: AS CONCEPÇÕES DA REDE E AS TEORIAS CRÍTICAS.	41
6.4 DIVERSIDADE CULTURAL, PODER E MULTICULTURALISMO: APROXIMAÇÕES COM AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS.....	44
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
BIBLIOGRAFIA	56
APÊNDICE	64
ANEXO 1.....	76
ANEXO 2.....	81



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

PREFÁCIO

O presente documento tem uma importância ímpar para a Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias. Em uma iniciativa histórica, a SME reuniu as diversas instituições ligadas à Educação no município com o objetivo de promover o debate em torno de nossas referências curriculares. Contando com a valiosa mediação realizada pelos professores redatores, conseguimos escutar os profissionais da Rede, e esta escuta gerou um texto rico e consistente.

De modo plural, o documento é constituído por diretrizes elaboradas nas unidades escolares e apresenta em sua construção o sentimento de pertencimento e o significado atribuído em nosso município à gestão participativa e à escola democrática. Ou seja, os Pressupostos Teóricos e Conceituais traduzem um currículo que reflete o chão da escola e evidencia uma identidade fiel à diversidade das comunidades escolares, apresentando o retrato da nossa cidade sob a ótica daqueles que aqui fazem educação, nossos professores.

Totalmente contextualizado na realidade das nossas escolas e suas comunidades, assegurando o direito de aprender dos estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – anos iniciais e finais, mais do que um referencial norteador dos compromissos que devem ser assumidos pelos professores do município, o documento em tela significa a decisão política dos educadores sobre a escola democrática, com qualidade social, que precisa ser garantida às crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Tendo em vista sua elaboração à luz do debate acumulado na Rede sobre currículo, vale retomar as palavras da professora Leiva Leal no prefácio aos nossos Pressupostos de 2002: “(...) esse documento permite compreender a educação, o ensino e a escola como fruto de esforços comuns por uma legítima mudança na vida das pessoas e na sociedade (...); fruto de um trabalho coletivo, permite não só refletir sobre as práticas e as concepções, mas significar as escolhas feitas por uma comunidade, configurando-se como uma travessia a caminho da concretização dos direitos dos educandos e dos professores – uma luta a ser, a todo momento, renovada e ressignificada.”

Participar da construção de tão importante documento para a educação desta cidade me enche de gratidão aos professores que, bravamente, atravessaram esta pandemia e não retroagiram na terminalidade deste projeto, já que sua importância ultrapassa o momento presente.

Garantir a organização e a conclusão deste documento só referenda a resiliência destes profissionais, que mostraram capacidade, coerência, e, acima de tudo profissionalismo. Trata-se de



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

uma demonstração notável de compromisso com a Educação como princípio transformador, o que dá significado a todas as experiências de alunos, professores e gestores.

Os Pressupostos Teóricos e Conceituais do Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias são o primeiro fruto de um processo que seguirá, potente e produtivo, por todo o ano de 2021. Neles estão estabelecidas as bases que fundamentarão nossa matriz curricular e nossa atuação pedagógica daqui para frente. Estou certa de que os ganhos, para Educação e para as comunidades escolares, serão incontáveis.

Claudia de Araújo Viana

Secretária de Educação



1 APRESENTAÇÃO

Este é um documento norteador em construção 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, em processo de elaboração pela Rede por meio de Grupos de Estudos e de encontros virtuais de formação continuada. Os Grupos de Trabalho foram realizados em fevereiro de 2020, com a participação da Rede, através da adesão dos professores da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental; os Grupos de Estudos, nas escolas, e os encontros de formação para a Rede ocorreram de modo virtual devido à pandemia.

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 de elaboração que estão em curso.

O segundo 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 esta Rede educacional pública.

Em seu terceiro momento, o texto apresenta um levantamento de estudos sobre as Relações Étnico-raciais e Educação Antirracista contextualizados à realidade da Baixada Fluminense a fim de se compreender como essas relações ocorrem no município de Duque de Caxias e, conseqüentemente, se refletem no cotidiano escolar.

Em seguida, o quarto momento deste documento propõe algumas discussões sobre os conceitos de Infâncias, evidenciando que o currículo escolar se constrói embasado nestes conceitos, respeitando uma forma de olhar as crianças e suas necessidades.

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 quinto momento, a articulação entre teoria e prática existente na Rede. Todo o trabalho desenvolvido pela equipe de professores(as) redatores(as) foi fundamentado nos princípios de gestão democrática e participativa, com base em todos os momentos de diálogo com os(as) professores(as) da Rede em Grupos de Estudos, Polos de Discussão e também a partir dos dados obtidos da Consulta Pública,



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

realizada de agosto a outubro de 2020, em que os(as) profissionais da Rede foram convidados a apreciar uma primeira versão deste texto e a sugerir modificações. Isto posto, o grupo de professores(as) redatores(as) 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 instrumento 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(as) professores(as) (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 estadual¹, revisado em 2017 e em 2018 nas escolas, em construção coletiva, com participação direta dos(as) professores(as) da Rede e que ainda aguarda ser votado pela Câmara de Duque de Caxias;

IV. 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 professorado em toda a Rede que regula². Reafirma-se, aqui, a

¹ 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.

² Nesse sentido, é imprescindível considerar alguns esforços anteriores já realizados no Município de Duque de Caxias que resultaram em orientações curriculares, tais como os Princípios 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 de sistematização prevista na LDB e no Plano Nacional de Educação.



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

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 acriticamente³.

Ball et al. (2016) sustentam 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 defendem a indissociabilidade entre teoria e prática, fundamentando que as escolas fazem política. Dessa 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 se compreender como as políticas curriculares se articulam em uma perspectiva abrangente. Os autores apresentam um ciclo de políticas com as quais defendem que as políticas educacionais interagem de forma não hierarquizada, organizando-o 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. Esse 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 nesse contexto que as políticas públicas em educação e seus discursos são construídos no âmbito dos governos, das leis educacionais e das comunidades epistêmicas, por exemplo. Para este documento de Reestruturação, para fins de exemplificação, 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, pois são políticas educacionais de âmbito macro que fomentam discussões sobre currículo. 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

³ Atualmente, é um dos documentos de referência em disputa para a elaboração dos currículos escolares e das 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).



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

nesse 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. Nesse 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. Conforme destacado, os contextos do ciclo de políticas não são hierarquizados e não possuem fixações de sentidos. A mesma narrativa proveniente das escolas, por exemplo, que é considerada contexto da prática, também atua como contexto de produção de textos, uma vez que constitui a base principal de construção deste documento.

Dessa 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, apontam a necessidade de uma reformulação curricular, optou-se, neste caso, por realizar o processo com o envolvimento direto de seus/suas profissionais. Para isso, a produção deste texto curricular está sendo desenvolvida por diversos(as) professores(as) da Rede Municipal de Duque de Caxias, que estão embasando o documento a partir dos saberes do campo da prática em diálogo com todos(as) os(as) 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 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 a submissão 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



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

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 nos 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 próprias propostas curriculares. Nesse sentido, diante da necessidade de estabelecer os seus currículos, os estados e os municípios acabaram por construir as 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



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

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(as) professores(as) redatores(as) 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 Educação de Duque de Caxias, um currículo que seja autonomamente elaborado pelo conjunto de educadores(as) 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 influenciam a construção do currículo e o seu desempenho no cotidiano das relações de ensino e aprendizagem, tensionando a construção do currículo alinhado à política nacional de educação. Essas tensões se refletem no cotidiano escolar municipal, que ainda se depara com o problema do sucateamento dos equipamentos escolares e com a desvalorização dos(as) profissionais atuantes na Rede de ensino.

Conforme dispõe o Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que insta sobre a necessidade de preservação da autonomia dos docentes e dos 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 de cada 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 a 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, que trate a escola como lugar de educação, de cultura, de ciência, de convivência pacífica, de formação cidadã e de 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



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

social, que leve 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(as) 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, a educação especial, a educação escolar indígena, a educação do campo, a 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(as) professores(as) redatores(as) e demais membros da Comissão de Reestruturação Curricular, mas também de todos(as) os(as) profissionais da educação do Município de Duque de Caxias, que se dedicam à elaboração de um documento que subsidie e chancela a realização de 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 realmente faça 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



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

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(as) 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 6 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(as) 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(as) profissionais da Rede (APÊNDICE).

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(as) regentes e 1 professor(a) especialista⁴), 8 representando os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (5 professores(as) regentes e 3 professores(as) 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 Língua Inglesa 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

⁴ Na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias, professor(a) especialista é a denominação dada a orientadores(as) educacionais e pedagógicos(as).



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

nos polos de discussão, que agruparam representantes das unidades escolares distribuídos(as) por região. As respostas dadas ao questionário sobre concepções curriculares no GE de junho foram compiladas nesses encontros e posteriormente sistematizadas pelos(as) professores(as) redatores(as) em um relatório único, registrando, em linhas gerais, a pluralidade de concepções de currículo existentes na Rede municipal (APÊNDICE).

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 Tuttman (Presidente do Conselho Estadual de Educação) e Marcelo Mocarzel (integrante do Conselho Estadual de Educação). Na ocasião, também foram apresentados à Rede os(as) 32 professores(as) redatores(as) desta 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.

Ainda em fevereiro, deu-se início aos Grupos de Trabalhos (GTs) por componente curricular com a participação dos(as) professores(as) 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



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

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 Coronavírus 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(as) professores(as) redatores(as). No mês de junho, em substituição, foi 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(as) professores(as) redatores(as) e Comissão, fazer apresentações sobre o processo de desenvolvimento do trabalho, palestras/*lives* com autores(as) convidados(as) para aprofundar a discussão sobre currículo (ANEXO 1), dentre outros.

É relevante salientar, porém, que a questão da participação mais efetiva dos(as) 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, a divulgação de materiais, ainda em construção, na página da Secretaria Municipal de Educação (SME) e a disponibilização para a Rede deste instrumento para que os(as) profissionais pudessem apreciá-lo e sugerir modificações, por meio de uma consulta pública em uma plataforma. Através dos(as) professores(as) especialistas⁵, 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,

⁵ Orientadores(as) pedagógicos e orientadores(as) educacionais.



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

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 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(às) 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 no Primeiro e no Segundo Distritos, e mais dispersa no Quarto Distrito. Com população atual estimada em 924.624 habitantes, a maioria concentrada em suas áreas urbanas,



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

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.

Muito pertinente também para este texto é trazer um levantamento sobre a composição étnico-racial da população de Duque de Caxias, a qual pode ser analisada de acordo com o último censo demográfico realizado em 2010, consultado na base de dados do IBGE⁶, obtido via autoclassificação e heteroclassificação, dependendo do contexto subjetivo da coleta. Os números indicaram 35,2% de brancos, 14,4% de pretos, 1,1% de amarelos, 49,1% de pardos e 0,1% de indígenas (Tabela 1; ANEXO 2). O cômputo, como se nota, revela uma maioria não branca formando a população duque-caxiense, o que reforça a importância deste debate na identificação do público-alvo deste processo de reestruturação curricular.

Buscando enriquecer a análise dos dados, é interessante considerar os estudos que Petrucelli e Saboia (2013) organizaram pelo IBGE. Numa publicação de “Estudos e Análises”, com o tema “Características Étnico-raciais da População - Classificação e identidades”, os autores apresentaram um estudo aprofundado sobre a abordagem histórico-conceitual de raça, identidade étnico-racial e identificação; autoidentificação e heteroclassificação; mudanças e continuidades nas definições de cor e raça; preconceito de marca e origem e a motivação política como critério para classificação racial; e de legados da cor e mobilidade social. Para eles, “as cores, socioculturalmente politizadas, representam uma linha divisória simbólica entre os grupos negros e brancos, linha reconhecida como algo natural por parte da população brasileira que concebe a existência de um lugar de negro e de um lugar de branco no País.” (Petrucelli e Saboia (2013, p. 57).

Embora haja bastante discussão em torno da classificação étnico-racial de pardos no Brasil, de acordo com Gomes (2010), a distribuição demográfica e étnico-racial é passível de diferentes interpretações econômicas, políticas e sociológicas. Uma delas é realizada pelos movimentos negros e por intelectuais que se dedicam ao estudo das relações raciais no país, que sinalizam a diluição da população preta na categoria pardos.

Ao mesmo tempo, leva-se em consideração a voz dos movimentos indígenas quando sinalizam que o apagamento de grupos e etnias indígenas também ocorre via reconfiguração demográfica na classificação de pardos. Chamam a atenção para a existência de um processo de etnocídio, ou seja, a negação do ser indígena fora de suas terras ancestrais, não aldeados, ou vivendo nas cidades. Segundo Garcez (2018), que constrói seu pensamento baseado nos relatos e produções

⁶ Dados coletados presencialmente em 2018 no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, localizado no bairro do Maracanã, na cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://datapedia.info/cidade/2838/rj/duque-de-caxias#etnias>>. Acesso em: 21 out. 2020, às 10:50.



de Davi Kopenawa, um xamã, escritor e líder Yanomami, o etnocídio ocorre enquanto uma dinâmica colonial cultural de “transformar o Outro em Mesmo”, via opressão cultural com efeitos de longo prazo.

Destaca-se aqui, também, a dificuldade em conseguir os dados étnico-raciais da população caxiense. Netto (2018) apresenta esses dados a partir de sua pesquisa, tendo como campo a cidade de Duque de Caxias, e relata que, após muitas tentativas na base de dados online do IBGE, que é bastante complexa, e sem êxito, foi necessário recorrer à biblioteca de uma das sedes do Instituto, que fica no bairro do Maracanã, na Cidade do Rio de Janeiro. Somente a partir de um atendimento presencial, conseguiu os dados com o auxílio de uma bibliotecária, que utilizou o sistema Sidra para fornecê-los a ela. Segundo a pesquisadora, essa dificuldade de acesso por parte de pesquisadores, instituições e sociedade em geral expõe mais uma das faces do apagamento das populações negras e indígenas. Se não há acesso facilitado aos dados, cria-se uma barreira para a análise do contexto social, inviabiliza-se a tomada de decisões e de ações, e o desenvolvimento de políticas públicas também é prejudicado. O que está posto, segundo a pesquisadora, é mais uma face do racismo institucional.

O historiador Nielson Bezerra (2012) anuncia que, no pós-abolição, o ideal de construção do país se dava na necessidade de aproximar o Brasil a padrões europeus, impulsionando estratégias de embranquecimento burocrático da população negra e indígena, ou seja, o silenciamento da cor e da etnia nas estatísticas públicas, e é a partir dessa ideologia que a categoria pardos entra no sistema censitário. Em sua pesquisa que versa sobre a “Cor da Baixada” no início do século XX, ele aponta que a região de Meriti, hoje Duque de Caxias e adjacências, era composta por uma população negra advinda de outras regiões do interior do estado, ou mesmo que havia permanecido na região, por conta de um processo que ele classifica como “enraizamento social do período Pós-Abolicionista”.

Os movimentos negros e intelectuais sobre estudos étnico-raciais, ao analisarem historicamente os índices de desenvolvimento das populações pretas e pardas brasileiras, encontram muitas semelhanças nos resultados. Em consonância, a publicação do IBGE de 2013, evidencia que os maiores índices sobre pobreza, mortalidade, moradia precária ou ausência de moradia, analfabetismo, desemprego, entre outros, pertencem a este segmento da população. Compreende-se e reivindica-se, a partir de então, esse grupo social como expressão do conjunto da população negra no Brasil, o que foi fundamental para o desenvolvimento de políticas públicas específicas para ele, no sentido de diminuir as desigualdades existentes em diferentes áreas sociais.

Desta maneira, ao se analisar os dados de configuração étnico-racial da população caxiense, visualiza-se que 63,6% dos habitantes do município de Duque de Caxias têm origem africana e



indígena, portanto um município de maioria negra e indígena. Relevante reconhecer o quanto esses dados são importantes para a construção do currículo desta Rede de Ensino, tendo em vista o respeito à especificidade da classe discente.

Consideram-se ainda as análises do geógrafo Andreilino de Campos (2010), que apontam que o Estado, aliado às elites dominantes, promove, sob um viés econômico e espacial, o racismo e a “higienização dos centros”, levando à interiorização da população de menor renda, ou seja, de origem negra e indígena. São estudos que ajudam a explicar a composição étnico-racial deste município e sua relação com a capital do estado, a cidade do Rio de Janeiro, onde grande parte desta população trabalha, mas não pode morar. Condição que outrora caracterizou Duque de Caxias como cidade dormitório, realidade que vem sendo transformada ao longo da história recente.

Como se percebe, a notoriedade dos estudos sobre a composição étnico-racial da população de Duque de Caxias, no contexto de construção de um currículo para sua Rede de ensino, conduz prontamente ao debate mais aprofundado sobre a temática. O capítulo 4 deste texto se justifica por cumprir esse papel.

O município apresenta o 2º maior Produto Interno Bruto (PIB) do estado e o 18º do país (IBGE, 2015), o que não o livra dos consideráveis problemas de infraestrutura urbana presentes em diversas localidades. As inúmeras aglomerações subnormais, destacadas por Tenreiro (2015), no Atlas Geográfico Escolar do Município de Duque de Caxias, são exemplos denunciadores dessa falta de infraestrutura. Na obra, o autor evidencia 66 dessas aglomerações, constituindo-se em áreas que se formaram sem planejamento adequado, que apresentam problemas de acesso aos serviços públicos por parte da população e esta é formada, sobretudo, por cidadãos de baixa renda. 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 (IBGE, 2010).

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

No que diz respeito ao seu processo histórico, *a priori*, destaca-se sua estreita relação com a ocupação do Rio de Janeiro e de outras cidades de suas imediações, o que reforça a ideia que inicia



o parágrafo anterior. A área, em tempos pretéritos, pertenceu ao grande município do Rio de Janeiro, passando, após as reformas políticas do Período Regencial, a pertencer ao município de Iguassú (SIMÕES, 2015).

Apesar de a história do município remontar aos tempos coloniais, quiçá pré-coloniais, o movimento pela emancipação do Distrito de Duque de Caxias apenas se intensificou no início da década de 1930. O fato é que os governos iguaçuanos, dominados pelos exportadores de laranjas, não atendiam mais aos interesses das nascentes classes urbanas desse distrito de Nova Iguaçu. A ferrovia, as instalações fabris e a intensificação do comércio passam a dominar o espaço duquecaxiense, mudando também o perfil e as exigências de sua população (TENREIRO, 2016). Porém, a emancipação vem somente através de um decreto do interventor estadual Amaral Peixoto, em 31 de dezembro de 1931, levando junto o distrito de São João de Meriti, que se emancipou de Duque de Caxias em 1947 (SIMÕES, 2006).

Favorecendo-se dessa breve análise temporal, é interessante destacar a relevância histórica do município no campo educacional. A figura de Armanda Álvaro Alberto vem a se constituir, nesse contexto, numa excelente representação da importância do município, e de seus/suas profissionais do magistério, para a educação, que chega a alcançar a escala nacional. A educadora e militante social brasileira, em 1921, criou a Escola Proletária de Meriti, posteriormente Escola Regional de Meriti. Escola que ficou conhecida como **Mate com Angu**, por ter sido uma das primeiras da América Latina a servir merenda escolar. Armanda Álvaro Alberto se destacou ainda por adotar procedimentos pedagógicos inovadores baseados no Método Montessori, antecipando a chegada das teorias da Escola Nova no Brasil. Um pioneirismo muito significativo dentro da história da educação de Duque de Caxias. Após sua morte, a escola foi doada para o Instituto Central do Povo. Atualmente, é mantida em parceria com a Prefeitura Municipal de Duque de Caxias. A seu pedido, o nome é uma homenagem a seu pai, o Dr. Álvaro Alberto. Em função de intensa mobilização e organização da sociedade civil, o prédio da escola foi tombado como Patrimônio Histórico da cidade, após ameaças de construção de um shopping nos seus arredores (ALVES, 2019).

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



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

pelo município. Levando em conta o intervalo entre 2005 e 2019, é possível constatar que houve, inclusive, superação da meta prevista nos anos 2007, 2009, 2011 e 2013 (Tabela 2, ANEXO 2).

A Rede Municipal de Duque de Caxias é composta atualmente de 179 unidades escolares. São 144 escolas que abrigam os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental (das quais 122 atendem também Educação Infantil), 28 creches e 7 CCAICs (Creche e Centro de Atendimento à Infância Caxiense) distribuídas nos quatro distritos da seguinte forma:

- Primeiro Distrito: 47 escolas, 16 creches e 2 CCAICs;
- Segundo Distrito: 47 escolas, 6 creches e 2 CCAICs;
- Terceiro Distrito: 29 escolas, 4 creches e 1 CCAIC;
- Quarto Distrito: 21 escolas, 2 creches e 2 CCAICs.

Em relação aos(as) profissionais da educação, a Rede apresenta um quantitativo de 2.800 professores(as) regentes no Ensino Fundamental, sendo 1.713 docentes nos Anos Iniciais e 1.087 nos Anos Finais, assim distribuídos por disciplinas: 179 professores(as) de Língua Portuguesa, 175 de Matemática, 133 de Ciências, 136 de História, 144 de Geografia, 102 de Arte, 125 de Educação Física, 88 de Língua Inglesa, 05 de Língua Espanhola. Além desses, há 119 professores(as) lotados nas creches e CCAICs, 70 lecionando em Classes Especiais, 223 trabalhando em Atendimento Especializado ao Educando (AEE) e 72 na Educação de Jovens e Adultos. Quanto ao número de Professores(as) Especialistas, a Rede possui 248 Orientadores(as) Pedagógicos(as) (OPs) e 204 Orientadores(as) Educacionais (OEs). Relevante ainda considerar os(as) 178 diretores(as) e 54 vice-diretores(as) que administram as unidades escolares, assim como os(as) 57 professores(as) de Informática Educativa. Vale sinalizar que aqui estão sendo consideradas as matrículas dos(as) profissionais, não sendo contabilizadas as aulas extras oferecidas pela Rede para cobrir déficits de professores(as) por diferentes razões – licenças, aposentadorias, afastamentos, dentre outros. (Tabelas 3 e 4; ANEXO 2).

No que diz respeito ao número de alunos(as), a Rede Municipal de Duque de Caxias conta com 74.497 matrículas, assim distribuídas: 419 matriculados(as) nos CCAICs, 4.264 estudantes em creches, 7.957 na educação infantil, 38.419 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 14.953 nos Anos Finais, 7.968 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 517 nas Classes Especiais. Sinaliza-se que há 2.053 alunos(as) que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE), embora não sejam contabilizados(as) no total, pois já se encontram incluídos(as) nas turmas de Ensino Regular. (Tabela 5; ANEXO 2).



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

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, trata-se de crianças, adolescentes, adultos, assim como de estudantes com deficiência, estudantes de escolas do campo e em situações de itinerância, revelando a complexidade da formação de sua composição.

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(as) alunos(as), professores(as) e unidades escolares - enfim, a Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias.



4 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

No que concerne às relações étnico-raciais na educação, a construção deste documento se dá a partir do movimento de escuta e diálogo com a Rede, seus/suas profissionais, alunos(as) e sociedade em geral. Tudo isso ajuda a legitimar o processo democrático desta reestruturação curricular e a análise de dados apresentados por teóricos, intelectuais e pesquisadores sobre o tema com enfoque no território de Duque de Caxias. Portanto, após o retorno da consulta pública deste documento, destacam-se algumas demandas.

Foi sugerido por uma orientadora educacional que este documento fosse “mais incisivo” na “defesa dos direitos humanos, das mulheres, dos indígenas, dos ribeirinhos e quilombolas, contra o racismo”. Uma professora sinalizou também que fosse “demarcada explicitamente a luta dos movimentos negros e indígenas no país”, além dos “movimentos de mulheres e de periferias”. De igual modo, outras professoras advertiram que “a história afro-brasileira e a história indígena devem estar presentes ao longo do ano letivo e não somente em datas comemorativas” e que a intersecção das “desigualdades ocasionadas por condição de classe, raça e gênero deve ser o norte de nossa luta no conjunto das ações educativas de Caxias”.

Nas intervenções públicas, apareceram ainda citações às leis 10639/03 e 11645/08 e suas diretrizes, que tratam da obrigatoriedade do ensino de história e de cultura afro-brasileira e indígena nas redes de ensino da educação básica. O fato demonstra o conhecimento dos(as) profissionais desta Rede sobre a existência das leis e aponta a necessidade de um currículo voltado para o cumprimento efetivo delas. É importante ressaltar que as referidas leis alteraram, em diferentes momentos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/96. Primeiro, em 2003, a lei 10639 cumpre uma demanda dos movimentos negros brasileiros, alterando o Artigo 26 da LDB e adicionando o Artigo 26-A, para garantir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira. Já em 2008, a lei 11645 altera novamente o artigo para garantir que a história e a cultura indígena sejam contempladas nos currículos, resultado da reivindicação de movimentos indígenas.

Em consonância com as vozes dos(as) profissionais desta Rede, o artigo 26-A da LDB diz o seguinte:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros **serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar**, em especial nas



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2008) (Grifos nossos).

Os grifos aqui expostos ressaltam que a história e a cultura afro-brasileira e indígena não são apenas temas a serem trabalhados em datas específicas - como salientou uma professora anteriormente. Trata-se sim de conceitos, conhecimentos e aprendizagens que devem perpassar de maneira transdisciplinar todo o currículo escolar, garantindo o diálogo entre os campos do saber, em uma busca pela construção de conhecimento que influenciará o comportamento e a cognição dos indivíduos. As alterações da LDB 9394/96 por essas leis implicam, desde suas publicações, uma demanda de formação continuada dos(as) profissionais de educação do país, de ordem teórico-prática sobre o tema.

É importante ressaltar que o processo de reestruturação curricular gerou uma série inicial de formação sobre diversos temas relacionados às concepções pedagógicas e teorias de currículo, a partir de aulas, palestras e rodas de conversa, todas ministradas por professores(as) doutores(as) de várias universidades públicas do país, que foram convidados(as) por professores(as) redatores(as) do processo de reestruturação curricular, que organizaram *lives* formativas (ANEXO 1).

Com a finalidade de dialogar com os(as) profissionais da Rede de Duque de Caxias e com a sociedade em geral, fomos ao ar por 14 tardes, de julho a outubro de 2020, em transmissões ao vivo pelo YouTube com o que denominamos “Conversas sobre currículo”, onde a participação deste público foi ativa e constante, tanto nas leituras dos textos previamente sugeridos pelos(as) palestrantes, quanto na interação ao vivo, realizando perguntas. Em algumas transmissões, tivemos a presença de mais de 700 pessoas, fora o alcance de espectadores que assistem ao produto gravado.

Aqui, chama-se a atenção para a quinta edição de “Conversas sobre currículo”, cujo tema tratado foi “Por uma Educação Antirracista e Decolonial”. Nesse encontro, as professoras doutoras Alessandra Pio (Pedro II) e Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG) e o professor doutor Luiz Fernandes Oliveira (UFRRJ), especialistas no tema, puderam formar, informar, debater e dialogar sobre a urgência de se construir um currículo antirracista.

Destaca-se aqui a importância e a qualidade da participação, do debate e dos questionamentos entre os(as) professores(as) desta Rede, resgatados no *chat* que ocorria simultaneamente. Ocorreram apontamentos sobre a existência do racismo em materiais didáticos; sobre racismo contra religiões de matrizes africanas e estratégias de combate via educação; debates sobre a laicidade da escola pública; sobre a revisão de práticas e discursos que reforçam o racismo nas escolas; e sobre “o silêncio que nos torna ética e politicamente responsáveis pela manutenção do racismo”, nas palavras de uma professora.



Sobre o silêncio, no que diz respeito às relações étnico-raciais na educação, as análises de Eliane Cavalleiro (2003) revelam que adultos que apresentam uma postura acrítica, pouco comprometida e com ausência de questionamentos sobre a convivência multiétnica e sobre as subjetividades dos indivíduos, quer na família, quer na escola, podem colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores, fato que pode levar inúmeras crianças e adolescentes a cristalizarem aprendizagens baseadas no comportamento acrítico dos adultos à sua volta.

Ainda sobre silêncio e formação docente, Oliveira e Sacramento (2010) ressaltam que muitos profissionais da educação, na ativa ou em formação, tiveram os conhecimentos sobre desigualdades étnico-raciais negados ao longo de suas trajetórias escolares, o que provoca ausência de reflexão e uma dinâmica de naturalização das desigualdades, o que resulta em um total silêncio, que, segundo as autoras, “nos embrutece”.

A demanda por formação no tema ficou evidente quando, durante a exposição dos(as) professores(as) palestrantes na *live* sobre educação antirracista e decolonial⁷, foram feitas perguntas do tipo: “Que materiais usar para pôr em prática um currículo antirracista?”, “Onde encontrá-los?”, “O que fazer?”, “como fazer?”, “Como podem agir os professores brancos?”. Ao ouvir as teorias e teóricos do tema, alguns/algumas professores(as) ressaltaram a necessidade de esses intelectuais serem estudados nas graduações. Ao solicitarem exemplos de práticas antirracistas, sinalizaram a “ausência de materiais que discutem as questões indígenas”, assim como o “apagamento da memória e da história afro-caxiense”, reproduzindo aqui a fala de duas professoras.

Percebem-se, até aqui, narrativas que apresentam, a partir de uma análise qualitativa, uma diagnose de como ocorrem as relações étnico-raciais na educação do município. Cabe ainda considerar o reconhecimento, por parte da Rede, da existência do racismo enquanto fundador da sociedade brasileira ou, como destaca Silvio Almeida (2019), “um racismo estrutural e estruturante”. Isso porque está presente em todas as áreas da estrutura social e naturalizado nas relações como fator determinante na construção dos ideais da nação. Assim, o racismo perpassa toda e qualquer relação social e se mostra presente em diversas camadas e diversos setores da sociedade. Em sua dinâmica, opera de diferentes formas, inclusive na escola, que, segundo Bezerra (2012, p.186), historicamente é um “lugar de modelagem do indivíduo, que deveria abandonar as suas origens culturais e adotar o modelo civilizatório escolhido pela elite”.

Portanto, a escola ainda é o ambiente social de intensificação do racismo para a maioria das crianças negras e de origem indígena. É onde, segundo Clóvis Moura (1994) sinaliza, o “racismo

⁷ SME. Conversas Sobre Currículo - Por uma educação antirracista e decolonial. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KGsbwP67Dgc>>. Acesso em: 19 nov. 2020, às 14:09.



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

resiste como arma ideológica de dominação, como justificativa para que as classes dominantes mantenham o sistema de exploração das camadas trabalhadoras negras e mestiças”. Para criar e difundir uma ideologia racista, foi e ainda é necessário o uso de aparelhos ideológicos públicos e privados. Stuart Hall (2006), a partir da teoria da ideologia de Antonio Gramsci, aponta a escola como um desses aparelhos. Um lugar onde as formas pelas quais ideias diferentes tomam conta das mentes das massas e, por esse intermédio, se tornam uma “força material”, um conjunto particular de ideias que passa a dominar o pensamento social de um bloco histórico.

Atualmente, no Brasil, indivíduos com características físicas mais próximas das africanas, como pele preta retinta, cabelos crespos e traços faciais “negroides” ainda sofrem os prejuízos da colonialidade do ser em diferentes campos sociais, o que resulta em situações de descrédito, suspeição, descaso, invisibilidade, ou seja, racismo. Por outro lado, indivíduos com características mais próximas das europeias, como pele branca, cabelos lisos ou cacheados e traços faciais “finos” ressaltando os olhos claros vão colher os benefícios e os privilégios do mesmo sistema colonial, não sendo tratados como os indivíduos de origem negra e indígena. Nessas relações, estão implicadas as respectivas dualidades que permeiam o imaginário social brasileiro: feio x belo, ruim x bom, incompetente x competente, entre outras.

Sendo a população de Duque de Caxias composta por 63,6% de pessoas de origem negra e indígena, como foi destacado no capítulo 3 deste documento, é importante salientar qual o perfil dos discentes desta Rede. Embora ainda não seja possível acessar os dados étnico-raciais dos discentes da Rede - material que ainda necessita passar por uma fase de coleta e análise, traçou-se esse perfil a partir de três pesquisas realizadas no e sobre o município. Pesquisas essas dentro dos temas pós-abolição, relações étnico-raciais e educação, que apontam realidades cotidianas que se entrecruzam apesar dos tempos históricos distintos.

A primeira trata da pesquisa citada em momento anterior neste documento: “A cor da Baixada”, realizada por Bezerra (2012). Em determinada fase de sua pesquisa, o historiador analisa “A cor da Escola Regional de Meriti”, a partir do cruzamento de registros iconográficos do acervo histórico da cidade com os registros em relatórios realizados pela professora Armanda Álvaro Alberto, que, segundo o autor, “sem perceber, deixou uma das poucas descrições da vida cotidiana da população de cor de Meriti”.

As fotografias demonstravam crianças e famílias negras em sua maioria, e os relatórios da professora apontavam as condições de saúde, de moradia e da vida cotidiana da comunidade de Meriti. Os relatórios do ano de 1926 foram os mais detalhados, o que permitiu ao pesquisador afirmar que a “maior parte dos alunos era das famílias de cor que viviam ali”. Os detalhes relatados



pela professora no início do século XX apresentam muitas similaridades com a vivência cotidiana de famílias negras e indígenas do município na atualidade, o que demonstra um avanço muito lento no que diz respeito à implementação efetiva de políticas públicas de combate à pobreza e de diminuição de desigualdades.

A segunda pesquisa que se considera aqui, realizada por Cláudia Miranda e Mônica Rosa (2014), dialoga diretamente com o diagnóstico realizado há quase um século. As pedagogas e intelectuais do tema versam sobre “Igualdade étnico-racial na sala de aula e práticas interculturais”, sendo o campo de pesquisa uma escola pública do município de Duque de Caxias. A partir do diário de bordo de uma professora alfabetizadora, é possível localizar-se quando ela diz que o campo de pesquisa é “uma escola da periferia com um grupo de estudantes negros e em situação de extrema pobreza”.

O diário da professora analisado pelas autoras também relata as tensões raciais presentes no cotidiano de uma turma do ciclo de alfabetização, na qual a agressividade, o não conhecimento sobre si, a falta de pertencimento e o reconhecimento étnico-racial estavam interligados e “explodiam” em determinados fatos. Dentre eles, destacam-se: não se autodeclarar negro/negra ou em xingamentos relacionados ao tipo de cabelo e sua textura com as denominações de “duro”, “piaçava”, “bombril”, o que criava, segundo os relatos da professora, um “combate” em sala de aula. Desta forma, para as autoras, “o espelho se tornava um incômodo” para aqueles(as) alunos(as). O diário analisado também apresentava relatos de racismo religioso sofrido por uma aluna adepta do Candomblé, por estar cumprindo preceitos de sua religião e ter ido com suas guias para a aula.

Porém, Miranda e Rosa (2014) não permanecem apenas na constatação e na denúncia, sendo a pesquisa publicada por elas propositiva por apontar caminhos e ações que podem ser formativos para o corpo docente e implementados nas comunidades escolares. A proposta intercultural passa por “novas (des)aprendizagens” que, a partir da musicalidade do “Tambor Xamânico, instrumento que expressa códigos e expressões não só das Áfricas, mas também da etnicidade indígena”, possibilitaram desarmar as “ferramentas de defesa” dos(as) alunos(as). Ocorreu que, ao longo do processo, eles/elas foram “reposicionando radicalmente as suas atitudes”, apontando inclusive, uma mudança de comportamento do único aluno da classe identificado como branco, que assumia, a partir de então, uma nova postura na maneira de relacionar-se com os colegas. O registro das pesquisadoras é importante por revelar práticas educacionais antirracistas, insurgentes e decoloniais, que já ocorrem na Rede Municipal de Duque de Caxias há algum tempo de forma isolada e que precisam ser visibilizadas e multiplicadas.



A terceira e última pesquisa citada neste documento apresenta a voz narrativa de meninas negras, discentes das séries iniciais do ensino fundamental deste município, através das análises de Netto (2018). A pedagoga, ao investigar a partir de técnicas teatrais como se dão as relações étnico-raciais na escola, contou com a participação efetiva de 15 discentes como interlocutoras. Nesse grupo, apenas 5 discentes foram identificadas como não-negras pela pesquisadora, o que enfatiza o fato de o município de Duque de Caxias ser composto em grande parte por uma população negra, fato que se reflete dentro das classes da Rede pública dessa cidade. As narrativas apresentadas nessa pesquisa apresentam um panorama sob o ponto de vista das discentes: o de que meninas negras de cabelos crespos estão sempre sofrendo com ataques e xingamentos na escola, do tipo “cabelo duro” e “piolhenta”, mesmo quando elas se apresentam “bonitinhas e arrumadinhas”, nas palavras delas.

Segundo a pesquisadora, essa relação de traços da negritude com sujeira ou desleixo é uma reprodução clássica do racismo, e essa condição sistemática ao longo da vida escolar causa nos indivíduos prejuízos subjetivos que reverberam em suas vidas objetivamente, ocasionando desgosto pela escola, dificuldades de aprendizagem, retenção escolar e até evasão. A pesquisa aponta também para o silêncio dos adultos envolvidos nesse processo como a melhor forma de lidar com o problema, em que o termo *bullying* é utilizado para explicar situações explícitas de racismo no cotidiano escolar e onde a recomendação dada, muitas vezes, é simplesmente não levar em consideração ou, nas palavras de uma discente: “a professora falou que ela não tem que se atingir”.

Sendo a escola um dos espaços em que as representações negativas do negro são difundidas, como aponta Nilma Lino Gomes (2003), considera-se um passo importante o reconhecimento de que a escola ainda é um espaço reprodutor de discursos e de práticas racistas. A partir dessa constatação, é possível buscar estratégias para pôr em prática um currículo antirracista e decolonial. Sobre políticas de reparação, de reconhecimento e de ações afirmativas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana prescrevem que reconhecer:

- Implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras;
- Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira;
- Requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino;
- Exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual;



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

- É também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas;
- Exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história;
- Significa buscar compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana;
- Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra;
- Exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASIL, 2004, p.11).

Ressaltam-se também as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, que destacam os principais problemas relacionados à representação dos povos indígenas no imaginário social brasileiro:

Reificação da imagem do indígena como um ser do passado e em função do colonizador; Apresentação dos povos indígenas pela negação de traços culturais (sem escrita, sem governo, sem tecnologias); Omissão, redução e simplificação do papel indígena na história brasileira; Adoção de uma visão e noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre esses povos; Generalização de traços culturais de um povo para todos os povos indígenas; Simplificação, pelo uso da dicotomia entre índios puros, vivendo na Amazônia versus índios já contaminados pela civilização, onde a aculturação é um caminho sem volta; Prática recorrente em evidenciar apenas características pitorescas e folclóricas no trato da imagem dos povos indígenas; Ocultação da existência real e concreta de povos indígenas particulares, na referência apenas aos “índios” em geral; Ênfase no empobrecimento material dos estilos e modos de vida dos povos indígenas. (BRASIL, 2015, p.6).

O referido documento ainda expõe que as demandas para se pôr em prática uma educação antirracista e decolonial, no sentido de reconhecer e valorizar a história e a cultura indígenas, necessitam que os próprios indígenas assumam o protagonismo de falar sobre suas histórias e culturas. Além disso, prescreve que os sistemas de ensino devem fomentar a publicação de materiais didáticos e pedagógicos sobre a temática de autores indígenas, bem como criar possibilidades na Educação Básica, de contar com a presença das lideranças indígenas nas instituições de Educação Básica como formadores de discentes e docentes, palestrantes e conferencistas, dentre outras formas de reconhecimento de saberes e conhecimentos indígenas.

A análise do racismo enquanto fenômeno que vai além de aspectos fenotípicos e culturais, mas também social e histórico, é importante quando se depara com um município majoritariamente negro e indígena. Diante desse quadro, fica evidente que a representação dos anseios dos munícipes,



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

e também da Rede de ensino, que vem dialogando e intervindo constantemente, se dá na urgência e na emergência da construção de um currículo. Um tipo de currículo que não mais reforce a sociologia das ausências, como aponta Santos (2002), mas que as confronte e as supere, pondo em prática a educação libertadora de Freire (1986) e a emancipatória, em diálogo com os movimentos sociais. É preciso pensar numa pedagogia engajada, como a defendida por bell hooks⁸ (2013), na qual profissionais da educação se responsabilizam também pelos processos de “autoatualização”, no sentido de buscarem o Letramento Racial Crítico de que fala Ferreira (2015), que se faz necessário não só para as práticas pedagógicas cotidianas, mas para a vida em sociedade.

⁸ Pseudônimo de Gloria Jean Watkins. A intelectual utiliza o nome "bell hooks", inspirado na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. Segundo ela, a letra minúscula pretende dar enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa, transgredindo a regra de escrita formal.



5 A(S) INFÂNCIA(S) 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 os sujeitos a quem ela se destina, crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, assim como em qual concepção de infância o documento irá se basear. 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 sua suposta “insignificância” na sociedade até o século XVI. Nesse período, pouco se olhava para a criança, e as relações não se baseavam em suprir suas necessidades - as crianças eram tratadas como “adultos em miniaturas”. Cabe ressaltar que Ariès fez a sua pesquisa na classe burguesa da França, mas tal perspectiva influenciou a construção do conceito moderno de infância como um todo. Poucos são os estudos nesse período sobre as crianças em outros contextos. 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, p. 2) afirma que “durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial”. Tal perspectiva foi responsável, anos mais tarde, por uma visão médico-higienista (Tomás, 2011) de assistência às crianças, na qual médicos buscavam compreender o desenvolvimento infantil, indicando as peculiaridades de cada faixa etária e cuidados necessários a cada uma delas. A situação de pobreza, abandono e o alto índice de mortalidade infantil foram fatores preponderantes para que as crianças ganhassem visibilidade social por volta do século XVIII, precisando de cuidados, proteção e atenção mediante suas necessidades físicas, biológicas e cognitivas (KUHLMANN, 2000).

No Brasil, tal histórico é responsável pela elaboração de pesquisas que buscavam, entre os séculos XIX e XX, observar, medir, classificar, prevenir, corrigir e definir fronteiras entre normalidade e anormalidade (CARVALHO, 2016), as quais possibilitaram exclusão de crianças, acreditando na incapacidade de algumas serem educadas. Tais conclusões, associadas também à origem étnica, demonstravam não só uma segregação social, mas também racial. Dessa forma, os critérios raciais, nem sempre explicitados, operavam 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.

O legado do século XIX também se mostra nos estudos da área da Psicologia, que 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, apontava que as crianças possuem especificidades em relação aos adultos e que elas vivem processos de aprendizagem e desenvolvimento semelhantes, o que rompe com a perspectiva de que algumas são educáveis e outras não.

O século XXI é marcado pelo surgimento dos Estudos da Infância (JAMES, 2004; JENKS, 2005; PROUT, 2010), que abordam uma nova forma de olhar a criança e compreendem 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. Os autores apontam a criança como um ser social, que, inserida em uma determinada sociedade, produz e reproduz cultura. 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, p. 2) 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.

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 de 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 proclamada 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.

De um “histórico de invisibilidade” (HEYWOOD, 2004, p. 8) ao entendimento das crianças como “produtoras de cultura” (KRAMER, NUNES E CORSINO, 2011, p. 71), foram os estudos da infância que apontaram para essa dimensão que está presente nas políticas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Duque de Caxias (2012), em total consonância com os princípios éticos, políticos e estéticos (DCNEIs, 2009), trazendo o protagonismo infantil em seu processo de aprendizagem.

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 e é 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: as crianças trabalhadoras, as crianças do campo, as crianças com deficiência, em situações de itinerância e em vulnerabilidade social. Nesse contexto, o presente documento entende que a criança se refere 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 a diferentes classes sociais, a diferentes etnias, a diferentes cores, a diferentes 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 (CANDAU, 2009, WALSH, 2009). Por isso, o currículo deve contemplar essas diferenças, valorizando, respeitando e dialogando com essas formas plurais de ser e de estar no mundo. Ressalta-se que a instituição de ensino é um espaço que deve ser democrático, justo e inclusivo, que dialogue com as diferenças.⁹

⁹ Destacamos que os temas referentes à adolescência, à juventude e à adultez, bem como Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Especial e EJA (Educação de Jovens e Adultos) serão aprofundados em outro momento, pela necessidade de diálogo com a rede e pela impossibilidade de tempo hábil para essa questão neste ano.



6 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 dos(as) profissionais da educação. A possibilidade de traçar ou apontar as concepções curriculares para essa Rede só existe porque se pode contar com uma equipe de professores(as) - em todos os seus cargos, dentro e fora das escolas - que se preocupa em aperfeiçoar, cada vez mais, seu trabalho com os educandos e as 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 com esses(as) parceiros(as) e sob a luz de autores como Lopes e Macedo (2011), Silva (2007), 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(a) aluno(a). 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(as) redatores(as) elaborou uma compilação de todas as respostas, que foi usada como base para análise (APÊNDICE). Partes dela estão entre aspas ao longo do texto.

A escola é um espaço dinâmico, atravessado pelas contradições sociais. Então, é legítimo que os(as) professores(as) 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” (APÊNDICE, p. 64). 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 a 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. (APÊNDICE, p. 642).

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.

6.1 Conhecimento escolar: os saberes contextualizados

Junto com o 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” (APÊNDICE, p. 65) com “o aluno visto como receptor de saberes” (APÊNDICE, p. 65). Tal crítica está relacionada à persistência de tradições didáticas como, por exemplo, a memorização e o predomínio do discurso autorizado do professor, em que se trata o aluno como mero receptor. É notório que a escola é o *locus* do conhecimento escolar sistematizado (GABRIEL, 2008; MOREIRA, 2007; MOREIRA e SILVA JUNIOR, 2017; TERIGI, 1999; YOUNG, 2007, 2016). Nesse sentido, os(as) professores(as) reconhecem que o conhecimento é, frequentemente, 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” (APÊNDICE, p. 68). “Privilegiam-se conhecimentos básicos, com a intenção de instrumentalizar o aluno para o mercado de trabalho e a formação humana” (APÊNDICE, p. 69). 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. (APÊNDICE, p. 69).

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 os 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” (APÊNDICE, p. 643).

Nesse ponto, quando se observa a problematização, pelos(as) professores(as), 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 de 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(as) professores(as) 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. Nessa abordagem, além do debate sobre o que ensinar, é fundamental questionar por que determinados conhecimentos são ensinados, e outros não, e por que alguns saberes são considerados conhecimento, e outros não.

6.2 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(as) profissionais da escola (APÊNDICE, p. 65).



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

Com isso, é possível dizer que a orientação metodológica oficial da Secretaria de Educação não é efetivada em sua integralidade pelos(as) profissionais de educação, seja porque o espaço e a organização escolar não permitem, seja 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 culminam na produção de conhecimentos.

No Brasil, os estudos de Vigotski¹⁰ são atribuídos às concepções sociointeracionistas, sócio-históricas e socioculturais. No entanto, os estudos de Prestes (2010) ressaltam que Vigotski não deu nome algum a sua teoria e que suas obras sofreram censura e deturpações tanto na União Soviética como fora dela, sinalizando que este teve um papel importantíssimo no desenvolvimento da teoria histórico-cultural.

Em sua modulação sócio-histórica, tendo o materialismo dialético como base, autores como Vygotsky (2007, 2010), Bakhtin (1997) e Luria (Vygotsky, Luria e Leontiev, 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. Dessa 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. Nesse 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 em grupos sociais. O pensamento bakhtiniano, no mesmo enfoque da abordagem sócio-histórica, enriquece essa 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

¹⁰ Usaremos a grafia do nome Vigotski com “i” e não com “y”, como referência às recentes traduções apresentadas por Prestes. Ver: PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semionvitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado em Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2010. Para as demais traduções, usaremos a grafia “Vygotsky”.



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 dos espaços escolares e o processo de avaliação classificatória, assim como a realidade dos(as) professores(as) que trabalham em várias escolas e turmas, a ausência de tempo maior de planejamento garantido e as reuniões entre os pares dificultam 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 uma maior participação dos responsáveis e da comunidade escolar para a construção de propostas do ensino inclusivo 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 os estudos de Lev Vigotski devem ser atualizados e debatidos entre os(as) profissionais de educação da Rede Municipal de Duque de Caxias para superar os entraves na ligação da prática pedagógica com o contexto social e curricular com o qual se depara. Nessa perspectiva de atualização e formação sugeridas pela Rede, foi oferecida, no decorrer do processo de Reestruturação Curricular, uma série de *LIVES* com temáticas levantadas pelos(as) professores(as) da Rede Municipal de Duque de Caxias, e uma delas foi referente aos novos estudos da obra vigotskiana. Na segunda edição da série “Conversas sobre Currículo”, a professora doutora convidada Zoia Prestes apresentou seus estudos sobre a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a área da educação, a partir de suas pesquisas e de seus trabalhos de tradução das obras originais de Lev Vigotski. A professora Zoia Prestes fez apontamentos, nesse encontro virtual, sobre certos equívocos na tradução de alguns conceitos nas obras desse teórico, inclusive do termo *socionteracionismo*, entre outras deturpações, como na palavra *obutchenie*, traduzida por ela como *instrução* e não como *aprendizagem*, ou seja, um conceito reflexivo a respeito de uma atividade processual que promove o desenvolvimento.



Outro equívoco apontado pelos estudos de Prestes (2010) refere-se à *Zona de Desenvolvimento Proximal*. Segundo a autora, a tradução que mais se aproxima do termo *Zona Blijaichego Razvitia* é *Zona de Desenvolvimento Iminente*, pois “sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência” (p. 173).

No que diz respeito à *brincadeira*, esta pode ser considerada como *atividade-guia*. Segundo as traduções da autora, pode-se afirmar que, na atividade de brincar de faz de conta, ocorre desenvolvimento. Essa brincadeira é a “atividade que vai guiar o desenvolvimento da criança numa determinada idade. Ela será a atividade-guia, pois irá conduzir o desenvolvimento psicológico da criança, gerando neoformações, alterando e reestruturando as funções psíquicas” (PRESTES, 2016, p. 35).

Alguns outros estudos e traduções sobre a obra vigotskiana (Prestes, 2010; Vigotski, 2006, 2010, 2018a, 2018b) abordam os conceitos de vivência (*perejivanie*), meio (*srredá*), criação, entre outros. Vigotski, em suas considerações, encaminha nosso pensamento para a multiplicidade de fatores e elementos que constituem o processo de desenvolvimento a partir do meio e suas modificações, principalmente no que se refere aos diferentes momentos a partir das idades do sujeito. Tais considerações também abrem espaço para que se inicie a discussão e a reflexão sobre o conceito de *vivência*. O autor reitera que “os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da sua personalidade consciente, é a vivência” (VIGOTSKI, 2010, p. 684). Dessa forma é necessário entender a vivência como a unidade entre o meio que é ofertado e a criança. Por isso, não se pode considerar a relação da criança com o meio como “interação”, pois há uma unidade entre ela e o meio, o que define o conceito de vivência.

Segundo Prestes (2018), Vigotski se preocupa prioritariamente com o desenvolvimento humano e considera que a história e a cultura são articuladores da relação social, bem como da consciência das ações deste ser humano histórico que se transforma no contato com mediações da realidade significativa. Durante a segunda *live* da série “Conversas sobre Currículo”¹¹, a professora enfatizou a importância de compreender a influência do pensamento marxista desse teórico, para refletir sobre a necessidade de uma pedagogia ativa, que materializa a consciência em um ser histórico e social, onde o(a) professor(a) deve ter uma atitude de pesquisador(a) e não apenas de transmissor(a) de conteúdos.

¹¹ SME. Conversas Sobre Currículo - Vigotski e um novo olhar para a proposta curricular. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZcyLhVRvI7Y>>. Acesso em: 30 out. 2020.



A teoria histórico-cultural se baseia no materialismo dialético e compreende o desenvolvimento humano a partir de sua natureza social, num processo de transformação dialética. Dessa forma, podemos concluir que os espaços educativos devem promover no indivíduo o domínio sobre os saberes construídos elaborados pela coletividade numa perspectiva da transformação social.

6.3 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” (APÊNDICE, p. 64), encontram 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, ao 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-reprodutivistas 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, sobre 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, na qual 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, em que a realidade concreta deles 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, na qual ambos aprendem através do diálogo.



O posicionamento dos(as) professores(as) da Rede sobre as concepções de sociedade, ser humano e escola apresenta aproximações com as teorias críticas de currículo quando, por exemplo, realiza 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. Nesse cenário, a concepção de ser humano destacada pela Rede defende uma educação capaz de torná-lo crítico, reflexivo, autônomo (APÊNDICE, p. 64). É ressaltada também a importância da integração da escola com temas atuais, contextualizados com as necessidades locais (APÊNDICE, p. 68). Nessa perspectiva, o conhecimento é construído de forma dinâmica, coletiva e não apenas transmitido pelo(a) professor(a), destacando a concepção de professores(as) aprendentes nesse processo. Espera-se que essa aprendizagem prepare o(a) educando(a) com autonomia para todas as áreas da vida. Percebem-se, nessa narrativa, aproximações com a relação dialógica de Paulo Freire, na qual o conhecimento se constrói na relação professor-aluno através do diálogo e que essa educação forneça subsídios ao(à) educando(a) 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 esse 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 social¹². É disso que se trata quando, na

¹² 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-reprodutivistas, 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,



compilação das intervenções docentes, fala-se em “apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela sociedade” (APÊNDICE, p. 69) ou, ainda, quando inclui, entre os objetivos da escola, disponibilizar o “conhecimento científico-filosófico” como elemento para desenvolver “fazeres e saberes para a emancipação intelectual do(a) aluno(a)” (APÊNDICE, p. 643).

Lopes e Macedo (2011) destacam em Saviani (1999) 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(as) professores(as) 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(a) educando(a) – sejam priorizados para a formação de hábitos e atitudes indispensáveis à transformação social. (APÊNDICE, p. 72).

Libâneo (apud LOPES e MACEDO, 2011) parte de pressupostos semelhantes aos 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.

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(a) aluno(a) [seria capaz] de analisar a realidade em que vive, buscando meios para transformá-la.” (APÊNDICE, p. 642).

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.



6.4 Diversidade cultural, poder e multiculturalismo: aproximações com as teorias pós-críticas

A ênfase no fato de que a escola desejada pelos(as) professores(as) do município deve levar em “consideração a inclusão não só voltada para deficiência, mas também para aspectos intelectuais, sociais, geracionais, étnico-raciais, de gênero, entre outros, aplicando metodologias que se ajustem à necessidade dos(as) educandos(as)” (APÊNDICE, p. 67) significa dizer que as instituições de ensino deveriam funcionar de modo a *considerar* “o contexto da diversidade e do indivíduo como um todo” (APÊNDICE, p. 68) e adotar uma forma de trabalho “que respeite as várias identidades culturais e ainda amplie os horizontes de vida dos(as) alunos(as)” (APÊNDICE, p. 68). A proposta pedagógica objetivada pelos(as) professores(as) passa pela proposta de uma “educação libertadora e inclusiva, que consiga acolher todos os indivíduos, independentemente de credo, raça, gênero” (APÊNDICE, p. 642).

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”¹³. Estas incluem temáticas e categorias destinadas à compreensão das relações entre poder e identidades sociais e entre a escola e a sociedade contemporânea tomada como espaço multicultural. Cabe registrar que essas teorias constituem sistemas compostos por linhas variadas que, além de tomarem emprestados 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” (APÊNDICE, p. 640). Sem conseguir apreender os signos na totalidade

¹³ 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.



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

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(as) 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” (APÊNDICE, p. 642). 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 busca 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(as) estudantes. Quando indagados acerca de qual escola queriam, os(as) profissionais da Rede disseram que aspiravam a “um espaço onde o(a) professor(a) não seja 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(as) alunos(as)” (APÊNDICE, p. 68).

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(as) os(as) 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(a) aluno(a); 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. (APÊNDICE, p. 641 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(as) 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” (APÊNDICE, p. 69). 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 as 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 (2000a), 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.



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

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(a) professor(a) o(a) 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” (APÊNDICE, p. 643) ou a “transformação da sociedade e da cultura na qual ele/ela [cidadão(ã)] está inserido(a)” (APÊNDICE, p. 641) e, além disso, “promover a equidade, a justiça social e o respeito aos direitos humanos por meio de uma educação que seja verdadeiramente libertadora” (APÊNDICE, p. 643). Significar essas falas perpassa a tentativa de que esse 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(a) professor(a), a relação entre 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, pois há diferentes interpretações dessa expressão, de forma que existem 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.



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

De acordo com Silva Junior (2014), 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. 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” (APÊNDICE, p. 66), defendendo um “movimento de busca de identidades, histórias, memórias e existências” (APÊNDICE, p. 64). 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” (APÊNDICE, p. 69).

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 as etapas (da Educação Infantil para os Anos Iniciais e destes para os Anos Finais e entre as duas etapas do Ensino Fundamental). Deve abranger “o ensino de libras como parte regular do currículo” (APÊNDICE, p. 68), as especificidades das escolas do campo e seus desafios e “respeitar a experiência dos alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos)” (APÊNDICE, p. 68), entre outras singularidades e pluralidades da ação educativa.

Além disso, cabe ressaltar que as Teorias Críticas e Pós-Críticas do currículo rompem com a ideia de que ele (o currículo) 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 ensinam 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(as) e alunos(as) e entre os(as) alunos(as), 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(a) (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 no 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 aos estudantes público-alvo da Educação Especial e que permitam a coexistência dos diferentes.

Oliveira (2020), ao construir o pensamento sobre opção decolonial e antirracismo na educação, aponta duas dimensões fundamentais que devem ser levadas em consideração: a colonialidade do ser e o mito da democracia racial. Baseado nos estudos de Catherine Walsh (2007) e de Kabenguele Munanga (1999), ele sinaliza que a colonialidade do ser “é pensada como uma negação de um estatuto humano para africanos e indígenas”, negação que impõe “problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado” (p. 22). Um processo colonial de violência científica e epistêmica, que se construiu em torno do conceito de raça, onde categorias raciais foram criadas para hierarquizar seres humanos, resultando na ideia de que brancos europeus eram superiores a todas as outras categorias: pretos, índios, mestiços, etc.

Na medida em que processos de violência precisam de controle, para que esses indivíduos desumanizados e desprovidos de direitos não se voltem contra o sistema colonial e colonialista - que perdura mesmo após o império -, surge, no pós-abolição, a “estratégia inteligente das elites para evitar tanto o aparecimento explícito do racismo quanto a dominação cultural branco-europeia” (p. 21). Assim nasce, a partir das construções culturais da época, a ideologia de que o Brasil vive uma democracia racial. Tese que é derrubada algum tempo depois, quando se analisa o processo forçado, sob vários aspectos, de miscigenação da população brasileira, com a finalidade de embranquecimento dessa população, tornando-a mais próxima possível do ideal europeu.

Tese que se transforma em mito e que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), “difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros”. Processo que continuou e continua hierarquizando pessoas, baseado em seus fenótipos, ou seja, em suas aparências estéticas.

Portanto, uma pedagogia antirracista surge como uma opção decolonial, no sentido de desconstruir estéticas e saberes cristalizados, estereótipos desumanizantes, reconfigurando a ótica colonialista, a partir de um movimento de insurgência educativa propositiva, recriando e reconstruindo novas condições sociais, políticas e culturais de pensamento. Decolonizar portanto, o pensamento e a história de um povo, de uma coletividade, pressupõe, como sinaliza Munanga (2012), reencontrar o fio condutor da verdadeira história do negro que o liga à África e do indígena



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

que o liga aos seus povos originários, sem distorções e falsificações, pois essa história foi contada do ponto de vista do “outro”, de maneira depreciativa e negativa.

Esse reencontro de histórias é um movimento que Walsh (2007) classifica como um projeto de vida para assumir e caminhar, e não uma simples teoria para memorizar e seguir em âmbito acadêmico-escolar. Para a autora, é preciso haver uma guinada na vida de quem se propõe a essa caminhada, o que ela chama de “giro decolonial”. Segundo Candau e Oliveira (2010), a meta da decolonialidade é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.



7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compilação dos debates feitos entre os(as) 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(as) professores(as) 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” (APÊNDICE, p. 64).

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, os jovens e os adultos 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. (APÊNDICE, p. 66).

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” (APÊNDICE, p. 67), 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” (APÊNDICE, p. 67). 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” (APÊNDICE, p. 641). 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



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

“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.

É importante sublinhar que não há uma uniformidade nas práticas e ideias dos(as) professores(as) da Rede a respeito do que se quer como escola e o que realmente se faz, assim como também não há consenso 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(as) professores(as) dessa Rede acreditam em uma perspectiva de currículo Crítica ou Pós-Crítica, por que ainda permeiam majoritariamente práticas tradicionais? Como auxiliar os(as) professores(as) para que eles/elas 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. Nesse quesito também 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 10.639/2003 e 11.645/2008, que garantem o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena 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(as) professores(as).

A EJA (Educação de Jovens e Adultos) foi bastante mencionada pelos(as) profissionais da Rede como modalidade a ser considerada em sua especificidade e relevância. Trata-se, realmente, de um espaço destinado a garantir os direitos educativos a uma numerosa faixa da população que não teve acesso aos estudos ou a quem não foi garantida a continuidade da educação escolar antes da conclusão da Educação Básica. Embora seja reconhecida pelos(as) profissionais atuantes na Rede de Caxias como uma importante demanda social neste município e esteja presente em 44 unidades escolares, não foi possível incluir essa modalidade na reestruturação curricular em curso. Existe uma proposta de orientação curricular para a EJA em Caxias datada de 2017, mas é importante



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

registrar que essa discussão precisa ser retomada e assumida com afinco nas próximas gestões, de modo a garantir uma reestruturação curricular especificamente voltada para esse segmento. É necessário, também, garantir, no futuro próximo, o debate e a reflexão curricular sobre a Educação Especial, a Educação Indígena e a Educação no Campo, modalidades presentes no Município que também foram lembradas na consulta à Rede, mas não foram contempladas neste documento como objeto específico de reflexão e formulação.

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(as) professores(as) 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(a) professor(a) para que este(a) possa, em consonância com o 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(a) professor(a) escreve que “sem trabalho reflexivo, a ação docente será meramente reprodutora dos valores hegemônicos da sociedade” (APÊNDICE, p. 640), 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(as) professores(as). 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” (APÊNDICE, p. 641) e que tenha uma escola com o propósito de “formar o educando de maneira plena, sem preconceitos e discriminações” (APÊNDICE, p. 643). Ela deve ter como referência as questões de construção e reconstrução de conhecimentos e saberes, “sem hierarquizar aspectos cognitivos, por exemplo, em



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

detrimento dos sociais” (APÊNDICE, p. 642). E, ainda, “a escola deve permitir aos alunos a problematização de questões que, na sociedade, são vistas como neutralizadas. Assim, o(a) aluno(a) será protagonista, sujeito de experiências e saberes” (APÊNDICE, p. 67).

Além disso, este documento, buscando uma fundamentação teórica pertinente, procura mostrar, de forma clara, para o(a) professor(a), 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 a 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(as) professores(as) da Rede, que este documento está sendo construído.



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019. 264p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro)

ALVES, Marrone. *Dona Armanda, a Escola e o Mate com Angu*. Disponível em <https://diariodorio.com/> 11 de março de 2019. Acesso em: 20 out 2020.

ALBERTO, Armanda Álvaro. *A escola regional de Meriti*. Rio de Janeiro: INEP-MEC, 1968.

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.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

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

BEZERRA, Nielson Rosa. *A cor da Baixada: Escravidão, Liberdade e Pós-Abolição no Recôncavo da Guanabara*. Duque de Caxias, RJ: APPH-CLIO, 2012.

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

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

_____. 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 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.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília | DF | Out 2004.

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



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: CNE/CEB, 2009.

_____. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica. Brasília. DF. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591- pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192

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

_____. 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. Acesso em: 10 fev. 2020.

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 fev. 2020.

CAMPOS, Andreilino. *Do quilombo à favela: “a produção do espaço criminalizado” no Rio de Janeiro*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

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

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

_____. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. Educação em Revista. Belo Horizonte. V.26. n.01. p.15-40. Abr. 2010.

CANEN, Ana. 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.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do Silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL (CPDOC). ARMANDA ALVARO ALBERTO. FGV. <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/armanda-alvaro-alberto>. Acesso em: 20 out. 2020.



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

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 Acesso em: 12 fev. 20.

_____. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/rj_curriculo_riodejaneiro.pdf. Acesso em: 12 fev. 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.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

_____. *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.

GARCEZ, João Pedro. *Marcados e as fotografias de Claudia Andujar: o trauma colonial do Brasil e os testemunhos do etnocídio*. Erechim. UFFS. 2018.

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

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 75-85, maio-ago. 2003, p. 77.

_____. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais / organizado por Nilma Lino Gomes*. - 1. ed., 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 136 p. (Cultura Negra e Identidades).



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

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.

HALL, Stuart. A relevância de Gramsci para o Estudo de Raça e Etnicidade. In: HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 276 a 317.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 01 dez. 2020.

_____. *Arranjos Populacionais e concentrações urbanas do Brasil*. Rio de Janeiro, 2015.

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

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

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

KRAMER, Sonia. NUNES, Maria Fernanda Rezende. CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

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.



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

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

MIRANDA, Cláudia; ROSA, Mônica. Igualdade étnico-racial na sala de aula: práticas interculturais em uma escola pública do município de Duque de Caxias-RJ, 139. In: *Educação e relações étnico-raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas* / organização Fernando César Ferreira Gouvêa; Luiz Fernandes de Oliveira; Sandra Regina Sales. - 1. ed. - Petrópolis, RJ : De Petrus et Alii ; Brasília, DF: CAPES, 2014.

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. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 10ª 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.

MOURA, Clóvis. *O racismo como arma ideológica de dominação*. EDIÇÃO 34, AGO/SET/OUT, 1994, PÁGINAS 28-38. Disponível em:
http://www.escolapcdob.org.br/file.php/1/materiais/pagina_inicial/Biblioteca/70_O_racismo_com_o_arma_ideologica_de_dominacao_Clovis_Moura_.pdf.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Negritude e identidade negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso?* Rio de Janeiro: Revista da ABPN, v. 4, n. 8. jul.–out. 2012.

NETTO, Carolina Angélica Ferreira. *Por uma educação antirracista: O Teatro do Oprimido como ferramenta de percepção e transformação da realidade de meninas negras*. Dissertação de Mestrado. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro. 2018.

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

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Opção Decolonial e Antirracismo na educação em tempos neofascistas. *Revista da ABPN*, v.12, no 32, março – maio 2020, p. 11-29.

OLIVEIRA, Iolanda de. SACRAMENTO, Monica Pereira do. *Raça, Currículo e Práxis Pedagógica: relações raciais e educação: O diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério*. Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF (n. 12) (2010) Rio de Janeiro/Niterói – Ed. Alternativa, EdUFF, 2010.

PETRUCCELLI, José Luis. SABOIA, Ana Lucia. Características Étnico-raciais da População: Classificações e identidades. In: *Estudos e análises - Informação Demográfica e Socioeconômica* Nº2. Rio de Janeiro. IBGE, 2013. Disponível em:
<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 28 out. 2020.



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

PIAGET, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*. 24ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil: repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado. Brasília: Faculdade Educação, Universidade de Brasília; 2010. 295 p.

_____. A brincadeira de faz de conta e a infância. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, mai/ago. 2016.

_____. Obscénie e a teoria histórico-cultural. *Educação em foco*. Juiz de Fora, v.23, p. 851-874, 2018.

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: 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.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, Outubro 2002: 237-280. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais

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: Autores Associados, 1999.

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

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

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



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

_____. *Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias*. Proposta Curricular Educação Infantil. Duque de Caxias: SME, 2012.

_____. Conversas sobre currículo. Disponível em: [youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias](https://www.youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias).

_____. Conversas sobre currículo – Vigotski e um novo olhar para a proposta curricular. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZcyLhVRvI7Y>. Acesso em: 30 out. 2020.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. *Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar*. 2014. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

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.

_____. Duque de Caxias no contexto regional metropolitano e da Baixada Fluminense. In: TENREIRO, André. *Duque de Caxias: a Geografia de um espaço desigual*. Nova Iguaçu: Entorno, 2015.

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

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

TENREIRO, André. *Atlas escolar do município de Duque de Caxias*. Duque de Caxias: Secretaria Municipal de Educação, 2ª ed., 2015.

_____. *Duque de Caxias: o território e sua gente* – Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Duque de Caxias, CPFPPF, 2016.

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. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

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

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

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras Escogidas*. Tomo IV. Madri: Machado Libros, 2006.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, 21(4), 681-70, São Paulo, 2010.

_____. *Imaginação e criação na infância*. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

_____. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Tradução e organização: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018b.

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

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

VYGOTSKY, Lev Semenovich. LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alex Nikolaevich. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 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. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTROGÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Comp.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores et al, 2007. 308p. (pp. 47 – 62).

_____. 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>.

_____. 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.



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

APÊNDICE

CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS DAS ESCOLAS DA REDE AOS QUESTIONAMENTOS PROPOSTOS PELA COMISSÃO DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR PARA OS GRUPOS DE ESTUDOS

Questão 1:

Que concepção de sociedade, de ser humano, de escola, de desenvolvimento e de aprendizagem está presente no contexto escolar atual?

No atual contexto escolar, a concepção que se tem de sociedade é que ela se revela excludente, violenta, sem integração e sem acolhimento de fato das diversidades (diversidade religiosa, étnica, de orientação sexual, de classe, de pessoas com deficiência e outras). Com isso, a escola reproduz o pensamento da classe dominante, mantendo-se consumista e acrítica, de modo a incentivar o individualismo, o conteudismo e as antigas práticas de exclusão.

Apesar dos avanços tecnológicos e de sua reconhecida heterogeneidade, a sociedade se mantém bastante desigual no que tange às oportunidades de ascensão social e exercício da cidadania. Mostra-se repleta de inversão de valores, marcada pela ausência de políticas públicas efetivas. Em paralelo, o contexto de miséria contribui para o agravamento do quadro atual.

A sociedade contemporânea vive em função do mercado. Nessa lógica, a meritocracia ganha força, fazendo com que o caráter humano e equânime seja desvalorizado. Assim, vê-se cada vez mais o detrimento do ser em relação ao ter. Como reação, parcela da sociedade busca sua(s) identidade(s) nessa sociedade esfacelada, muitas vezes buscando movimentos de resistência. Por outro lado, observamos o movimento de busca de identidades, histórias, memórias e existências, por meio de algumas iniciativas de minorias na luta por seus direitos, tentando romper as amarras do senso comum.

A concepção de ser humano está relacionada à ideia de um homem em crescimento, em desenvolvimento e dotado de direitos e de deveres, que necessita questionar, debater, expor seu pensamento, marcar suas posições, tomar decisões, ou seja, precisa ser autônomo e crítico.

Nesse cenário, ainda se vê uma escola muito tradicional, que espera alunos “prontos”. Estereótipos regulam a atenção menor ou maior que os alunos e as alunas e suas questões individuais vão receber dos docentes. Com essa estrutura, a escola reproduz a sociedade e suas desigualdades.



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

Percebe-se a escola muito mais voltada para questões técnicas de aprendizagem, secundarizando a formação humana e a maneira pela qual se relaciona com a sociedade, o que dificulta a construção significativa de conhecimento. Nessa prática, o aluno é visto como receptor de saberes, e não como indivíduo reflexivo. Ignora-se o repertório que o aluno traz. Como resultado desse descompasso, a escola é sobrecarregada com as várias demandas da sociedade.

A escola, por muitas vezes, também se torna um ambiente frustrante, pois não há condições necessárias para o desenvolvimento de um trabalho efetivo. Em síntese, a não valorização da escola pública, com a falta de infraestrutura adequada, e a desvalorização profissional, com a ausência de formação continuada e a descontinuidade das políticas públicas, levam à reprodução e ao não combate às desigualdades sociais.

No município de Duque de Caxias, ocorre uma variação de concepções pedagógicas, das tradicionais às progressistas. Por vezes, as escolas apresentam uma pluralidade de concepções antagônicas: conteudista, conservadora, mas ao mesmo tempo emancipatória, questionadora, buscando ressignificar esse contexto. Entretanto, vale ressaltar que, mesmo em abordagens mais tradicionais, há uma preocupação maior com o desenvolvimento individual do aluno, pautada numa concepção mais humanista. Ou seja, independentemente de concepções pedagógicas, há práticas voltadas para a construção de cidadãos mais solidários, humanizados.

Desenvolvimento e aprendizagem são dois fatores interligados, pois o desenvolvimento faz parte do processo de aprendizagem e tampouco há aprendizagem sem desenvolvimento. 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.

Na prática, o aluno representa um número, sendo a preocupação, na maioria das vezes, com os índices de avaliação externa, e não com a aprendizagem. Dessa forma, a escola não é preparada, seja do ponto de vista estrutural, seja do ponto de vista da formação dos profissionais, para incluir de fato os indivíduos que a buscam. Por sua vez, as famílias com baixa possibilidade de colaboração efetiva (em especial com os casos de inclusão, pessoas com deficiência), por motivos diversos (questões financeiras, falta de conhecimento), atrapalham também esse processo.



Na contramão, os docentes fazem movimentos individualizados de aprimoramento em busca da possibilidade maior de trabalhar com essa diversidade – esse movimento é individualizado, não é estrutural, não faz parte do projeto institucional da escola. Entretanto, vive-se um momento de ataque aos profissionais da Educação e a desvalorização deles. Tal ataque se dirige principalmente à docência da escola pública, por questões ideológicas que interferem e comprometem muito o trabalho dos professores.

A estrutura física/curricular da escola não dá conta dos alunos com maiores necessidades (carências sociais extremas, pessoas com deficiência, filhos de usuários de drogas, etc.). Os recursos investidos nas escolas o são de forma pouco clara pelo Poder Público, de forma que o acompanhamento e a transparência de seu emprego ficam comprometidos. Além disso, inexistente uma parceria clara entre organizações da Saúde e da Educação, o que compromete muito a ação docente eficaz e o apoio ao atendimento adequado das demandas da sociedade.

Questão 2

Que escola queremos?

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, de gestão e de propostas pedagógicas se revelam essenciais.

É necessário que a escola tenha uma infraestrutura adequada, o que inclui edificações, mas também um quadro completo de funcionários. Nela, o atendimento das demandas escolares deve permitir a integralização da carga horária do aluno, o que implica progressivamente o fim dos quatro turnos e/ou turno intermediário. Deve-se garantir, também, uma quantidade máxima de alunos por sala de aula – o ideal seriam quinze –, pois sem isso não é possível individualizar o ensino e tratar a inclusão de forma abrangente. A escola deve apresentar como disponíveis materiais pedagógicos de boa qualidade, corretamente fornecidos pela Administração Municipal. Sem tais medidas, é difícil garantir a excelência da prática pedagógica.

Em paralelo à adequação do quantitativo de alunos por turma, a escola deve contar com equipe multidisciplinar (psicólogo, assistente social, fonoaudiólogo e profissionais especializados para as demandas da Educação Inclusiva). Para além da sala de aula, deve haver composição e plena realização de parcerias, tais como: Secretaria de Saúde, Assistência Social, Conselho Tutelar e Secretaria de Esporte, Lazer e Cultura.



No tocante à gestão e à formação do profissional da Educação, a escola deve ser prioritária para a sociedade e o Estado. Retrato disso seriam políticas públicas de valorização do professor, com garantia da formação continuada dos profissionais de Educação. A gestão deve ser horizontal e democrática, de modo a construir um espaço escolar que integre de forma orgânica a comunidade e seus representantes. Tal prática deve ampliar a participação do Conselho Escolar e dos Grêmios Estudantis nas tomadas de decisão sobre as atividades da escola. Faz-se necessário também que a comunidade esteja presente nessa escola como integrante e corresponsável por ela. Só assim se fortalecerá a gestão democrática.

A escola que se deseja deve garantir as condições de acesso, mas exigir também a implementação de políticas públicas que garantam a permanência dos alunos e gerem impacto nas comunidades a que eles pertencem. Obviamente que tais políticas públicas devem ser adequadas aos locais e condições das escolas (estrutura física e pedagógica) e às características das comunidades do bairro.

Quanto à área pedagógica, deve-se levar em consideração a inclusão não só voltada para a deficiência, mas também para aspectos intelectuais, sociais, étnico-raciais, geracionais, de gênero, entre outros, aplicando-se metodologias que se ajustem à necessidade dos educandos. A escola deve permitir aos alunos a problematização de questões que, na sociedade, são vistas de forma naturalizada. Assim, o aluno será protagonista, sujeito de experiências e de saberes.

Ao mesmo tempo, a escola precisa estar integrada com temas atuais, como tecnologias e sustentabilidade, de modo a garantir práticas que estejam integradas às necessidades locais. Com essa concepção, o professor não será a única fonte de conhecimento. A escola se efetivará de forma dinâmica, pautada no trabalho coletivo.

Ela deve se mostrar um espaço de construção de novas relações sociais, de formação política e pedagógica, com respeito à realidade local. Isso contribuirá para o crescimento e o desenvolvimento social, cultural e cognitivo do aluno.

Como rua de mão dupla, a escola deve ser integrada por professores aprendentes. Deve valorizar o diálogo e a parceria de todos os envolvidos nela, considerando o contexto da diversidade e do indivíduo como um todo. Deve-se conhecer de fato o aluno e prepará-lo para a autonomia em todas as áreas da vida. Numa visão ampla, que todas as pessoas possam se sentir representadas na escola e que se atenda às necessidades cultural e social de seus indivíduos.

Em síntese, uma escola que amplie o leque de perspectivas e possibilidades de ser do aluno, uma escola que dialogue com os alunos e suas realidades de forma compreensiva, uma escola que, junto com políticas públicas, construa elementos que permitam aos indivíduos apreciar diversas



possibilidades de realização social. Além disso, que respeite as várias identidades culturais e ainda amplie os horizontes de vida dos alunos.

A escola deve apresentar o ensino de Libras como parte regular do currículo. Em consonância com a realidade, deve estar preocupada com as demandas do campo e seus desafios. E deve a escola também respeitar a experiência dos alunos da EJA. O currículo não pode ser o mesmo aplicado ao Ensino Fundamental, pois precisa de algumas adaptações.

Questão 3

O que estamos ensinando e para quê?

Admite-se que, no contexto atual, as escolas estão ensinando os conteúdos tradicionalmente estabelecidos ou impostos, ainda que de forma pouco significativa, a fim de instrumentalizar os alunos para que entendam sua realidade. Os docentes concordam que a escola, em sua atual estrutura, ensina obediência e repetição de tarefas mecânicas.

Existe uma prática entre as vozes internas da escola que valoriza uma formação mais conteudista, priorizando valores científicos, mercado de trabalho e saber formal. Não há prática de uma formação mais complexa, com ênfase na integralidade do indivíduo em seus variados aspectos além do cognitivo.

O que se ensina são conceitos e conteúdos, oriundos dos marcos legais, que são julgados necessários para que os estudantes sejam capazes de observar, analisar e alterar sua realidade. Ao mesmo tempo, busca-se capacitá-los para compreender a sociedade, situar-se, angariar recursos e alcançar outros níveis de conhecimentos (ensinar a viver em sociedade, com respeito aos outros, às diferenças, com criticidade – desde a creche).

Isso significa que o ensino ainda está voltado apenas para o conteúdo, apesar das tentativas de construir um currículo mais humano. Privilegiam-se conhecimentos básicos, com a intenção de instrumentalizar o aluno para o mercado de trabalho e a formação humana. Considerando a realidade das últimas décadas, fica a impressão de que, voluntária ou involuntariamente, estão sendo reproduzidas práticas impostas para a manutenção do *status quo*, sem formação crítica, apenas conteudista.

Ainda assim, busca-se tornar os educandos cidadãos plenos, por meio da apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido 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. Tenta-se trabalhar o respeito, a tolerância



e a empatia, fundamentais na vivência social. Contudo, como já dito, a estrutura educacional dominante muitas vezes obriga os profissionais da Educação a aplicar um modelo conteudista, que produz alunos e alunas sem senso crítico, sem formação cidadã, sem consciência coletiva e sem conhecimento dos seus direitos e deveres.

Como ação de resistência, deve-se construir uma escola que seja um espaço de formação e construção da cidadania, que reconheça a comunidade como voz ativa no espaço escolar e nos momentos de comunhão entre elas.

Cotidianamente, o profissional de Educação realiza muito mais conciliação de conflitos e insistência no uso de regras para um bom convívio social. Ensina-se o que é possível, e não o que é planejado para o alcance do currículo-base. Ensina-se o caminho para a empatia, o afeto, a cortesia, a interação/relação. Ensina-se para diminuir os conflitos sociais, dentro e fora da escola. Para minimizar problemas primários de higiene, saúde e respeito ao próximo. 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.

Por fim, é importante destacar que devem ser ressaltadas as diferentes formas de trabalho entre os níveis na Educação Básica. Na Educação Infantil, busca-se desenvolver com os alunos capacidades e habilidades, como ampliar as relações sociais na convivência com outras crianças e com adultos, conhecer seu próprio corpo e suas funções, saber localizar-se no espaço e no tempo, empregar diferentes linguagens para comunicar-se, estimular sua curiosidade e sua criatividade. Nos anos iniciais, há uma ênfase no processo de alfabetização e letramento, na apropriação da linguagem escrita, nas suas funções comunicativas e no pensamento lógico. A partir do quarto ano, o foco é nos conteúdos e conceitos por ano de escolaridade.

Questão 4

Como ocorrem as definições curriculares na escola?

As definições curriculares devem ser estabelecidas com base no debate entre equipe técnico-pedagógica e corpo docente, empregando-se o diagnóstico inicial, após contato com os educandos – que seria o ideal –, de modo a priorizar os conhecimentos prévios dos estudantes. Também consultam-se os marcos legais (PCNs, BNCC, LDB, PME, etc.). Há um esforço para que a organização por área curricular seja efetiva.

Com base em uma proposta curricular definida pela Rede, os profissionais reúnem-se em datas estipuladas em calendário para elaborar ou reajustar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da



escola, que será o documento norteador do trabalho a ser realizado no ano. A partir do PPP, os professores, com a equipe da escola, constroem seus planos de curso, que poderão ser reavaliados durante o ano letivo. Adequações são realizadas sempre que questões de ordem local comprometem o desenvolvimento do trabalho, o que inclui a redefinição dos conteúdos trabalhados por série. Uma implicação negativa que eventualmente surge é a “defasagem” que isso acaba acarretando em médio e em longo prazos, no caso dos grupos mais afetados. Isso constitui um problema sobre o qual as escolas estão tendo que se debruçar, sem solução clara de imediato.

As escolas possuem estratégias diversas para suas definições curriculares. Há unidades que constroem um currículo mínimo por disciplina; em outras, os conteúdos são norteados por um projeto integrador anual, que busca trabalhar as necessidades dos alunos, com potencialização de seu aprendizado e foco em sua realidade. Há escolas também que propõem temas que permeiam a construção de questões de identidade étnica, cultural, geracional, de gênero e que buscam intervenções que intentem atender às especificidades dos alunos, considerando sua realidade.

É importante ressaltar a dificuldade no planejamento na modalidade EJA, devido à inexistência de um texto legal proposto pela Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, o que torna o trabalho carente de uniformização. As ações acima descritas acontecem de acordo com o calendário estabelecido previamente pela Secretaria de Educação, mas os momentos não são suficientes. Isso se dá pela complexidade da tarefa, além de ser prejudicada pela não garantia do cumprimento de um terço da carga horária para planejamento, previsto em lei. Assim, as definições curriculares se limitam à semana de planejamento no início do ano letivo, grupos de estudo e conselhos de classe, momentos obviamente insuficientes para construção e reavaliação do currículo.

Questão 5

Que alunos estamos formando?

O modelo conteudista vem limitando a atuação educacional por anos. Assim, acaba-se por formar alunos com deficiências de aprendizagem e, por conseguinte, dificuldades de viver em sociedade e de atuar realmente como cidadãos. Esse modelo não valoriza habilidades e competências individuais, não estimula a autoestima dos atores envolvidos nessa relação. Além disso, os professores também acabam frustrados por não conseguirem atuar de forma condizente com aquilo em que acreditam, já que o sistema e sua preocupação quantitativa sufocam qualquer tentativa de mudança pedagógica.



A escola acaba frequentemente por formar pessoas sem capacidade crítica, sem o hábito de análise, presas a repetições de modelos estabelecidos e condicionadas a responder às exigências burocráticas. Na atual conjuntura, muitas vezes, não se tem conseguido nem que os alunos se apropriem dos conteúdos básicos, nem que se formem indivíduos reflexivos, críticos e autônomos diante do contexto social em que algumas escolas estão inseridas. Dessa forma, muitas vezes, formam-se alunos reprodutores de um currículo mínimo, sem significado de vida.

Ainda nessa perspectiva, está se formando um aluno “periférico”, com bastante limitação, para atender às avaliações externas, irreais ao contexto vivido e que sempre ficará à margem do mercado. Caberão a ele as migalhas que sobram em um sistema capitalista, explorador e desigual. O aluno formado não tem condição de competir de igual para igual com alunos de escolas particulares, seja por limitado conteúdo exposto, seja pelos poucos recursos apresentados. Além disso, mantém-se grande distorção idade/ano de escolaridade. A esse respeito, aparece uma preocupação: por que se deve participar dos processos de Avaliação Externa? Ainda, os professores devem concordar que seja objetivo da escola a formação para o mercado de trabalho e para processos de competição?

A despeito de seu potencial latente de desenvolvimento criativo e libertador, as escolas, além de esbarrarem em suas condições precárias, sejam elas materiais ou imateriais, têm de rivalizar com realidades multifatoriais muito mais interessantes e sedutoras aos discentes. Na esteira desse raciocínio, diferente do que se quer e é vinculado nos discursos propositivos, geralmente acabam sendo formados alunos coadjuvantes, alheios e espectadores da própria história.

Apesar do contraste entre idealização e realidade, algumas escolas acreditam que estão formando alunos com valores críticos, felizes, criativos, independentes, participativos e solidários, que lhes permitam perceber o quanto são importantes. Estão formando crianças capazes de pensar, questionar e buscar os conhecimentos necessários para a vida. Crianças que lutem por seus direitos e saibam conviver com as diferenças. Assim, que contribuam significativamente para sua comunidade, município, estado e país, que sejam capazes de conviver em sociedade, dentro de uma visão sustentável, e de promover mudanças positivas em sua realidade.

As escolas têm como objetivo preparar os alunos para viver em sociedade, questionar e promover mudanças necessárias para um mundo mais justo, igualitário e humano. De modo geral, estão empenhadas em fazer um resgate de valores, mesmo diante de tantos desafios, a fim de formar cidadãos responsáveis, com vistas a estabelecer uma convivência respeitável, uma cultura de paz, tornando-se sujeitos críticos, autônomos, colaborativos, protagonistas, capazes de desconstruir a lógica do pensamento único, reprodutor e individualista.



Registra-se uma diferenciação entre os segmentos da Educação Básica. Na Educação Infantil, o maior foco é dado à autonomia, à curiosidade, à empatia, à socialização. Cabe ressaltar que há uma mudança de paradigma entre turmas de pré-escola que funcionam em creches e turmas que funcionam em escolas. A partir dos Anos Iniciais, começa uma ruptura com a concepção da Educação Infantil. O aluno formado possui valores, habilidades e atitudes acerca de conhecimentos básicos, que possibilitam a continuidade dos estudos. Já nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a ruptura é reafirmada, pois há uma formação voltada para o mercado de trabalho, de forma tecnicista, padronizada e tradicional. A segmentação de disciplinas contribui para o distanciamento da formação holística.

Questão 6

O ensino escolar no atual contexto contribui de forma significativa para a emancipação humana?

A escola ainda é considerada uma ferramenta mais acessível para se promover a emancipação humana. Sem trabalho reflexivo, a ação docente será meramente reprodutora dos valores hegemônicos da sociedade. A valorização da diversidade, a ação coletiva dos docentes (em termos de propósitos pedagógicos construídos democraticamente), é vital nesse sentido, ou seja, na busca de uma educação para a emancipação humana. Barreiras para essa ação – estruturais, pedagógicas, de valorização do magistério e de investimento na formação docente, por exemplo – acabam comprometendo parcialmente o sucesso desse ensino para a emancipação. O contexto político atual, que estimula mais uma adequação do indivíduo ao mercado, na busca pelos bens de consumo, torna mais complexa essa ação.

Para que ocorra, de fato, a emancipação do homem, é necessário que haja um conjunto de estruturas que a escola atualmente não possui, frente a essa escassez de políticas públicas. Ela depende da seguridade social do Estado, da oferta de condições mínimas de dignidade, garantindo não só vaga na escola, mas também infraestrutura material e física, bem como material humano. Depende também da estrutura social a que esse aluno está submetido: se os pais estão empregados, se recebem salários dignos, se possuem tempo para o lazer, acesso à infraestrutura urbana, segurança, entre outros direitos. A formação humana é construída sob muitas vertentes, e a escola é apenas uma delas, que vem sangrando com a falta de financiamento público adequado.

É necessário intensificar o esforço e aumentar a sensibilidade de todos os envolvidos no processo educativo. A escola é um espaço de formação e discussão que vai além do conteúdo. Nela,



o aluno vivencia práticas democráticas, situações que o levam à reflexão crítica e à conscientização de seus direitos e deveres: práticas que perpassam os portões da escola e que ele levará para a vida.

Cabe salientar que, no que tange à educação inclusiva, o processo emancipatório se dá de forma ainda mais frágil. É necessário maior investimento em recursos humanos e estruturais, espaços e materiais adaptados, bem como possibilidades para formação, para atender às especificidades de cada aluno.

Questão 7

Qual proposta pedagógica contribui para a concretização da sociedade que queremos?

Deseja-se uma proposta que vise ao estímulo do ser humano como sujeito conhecedor de seus direitos e deveres. Ela deve conter a valorização das diversas culturas que permeiam a escola e ser profundamente adequada à realidade do aluno, mesmo com relação ao material didático. Tome-se como exemplo a escola do campo, a educação indígena, os quilombolas e suas especificidades. Para tanto, precisa contemplar uma metodologia interdisciplinar, com práticas pedagógicas que desenvolvam e potencializem diferentes realidades, com base nos princípios éticos, políticos e sociais.

Deve-se entender o aluno como um ser social e histórico, que cria e recria culturas e ao mesmo tempo transforma e é transformado pela cultura dos espaços em que está inserido. Ele cria conexões com sua identidade e percebe que os indivíduos são seres histórica e culturalmente diferentes, mas que se relacionam entre si e aprendem a construir suas relações.

Para tal, necessita-se efetivamente que sejam garantidas as condições de gestão democrática e horizontal. Igualmente que haja um Grêmio Estudantil, que deve ser independente e protagonista; que se valorize a participação do Conselho Escolar, a formação de professores, dos profissionais em serviço e apoio escolar; que se institua práticas pedagógicas e de avaliação com investimento em planejamento, com base em habilidades que privilegiem o ensino ativo e a participação dos alunos. É essencial haver infraestrutura física e recursos pedagógicos e humanos para seu funcionamento. Nesse cenário, o quantitativo de profissionais da UE deve ser debatido e redefinido para adequação às novas necessidades curriculares.

Reafirma-se a necessidade de uma educação libertadora e inclusiva, que consiga acolher 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.



Deve-se realizar uma proposta humanitária, com abordagem crítica, em que valores e princípios éticos sejam ressaltados e os interesses coletivos prevaleçam sobre os individuais. Uma proposta que garanta o direito a uma educação de qualidade, que favoreça os aspectos cognitivos com um olhar mais atento aos interesses dos educandos, de modo a promover experiências significativas e contextualizadas.

Portanto, a proposta pedagógica precisa ser inclusiva e humanizada, respeitando as diferenças regionais e sociais. Deve oferecer ferramentas com base nos conhecimentos escolares, com as quais o aluno seja capaz de analisar a realidade em que vive, buscando meios para transformá-la. 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.

Questão 8

Qual é a função da escola pública?

A escola pública deve formar pessoas com conhecimento e acesso aos seus direitos. Deve proporcionar espaços a todos, sem distinções, que possibilitem refletir sobre os conhecimentos historicamente construídos e que promovam a reflexão sobre as desigualdades sociais, suas razões e como superá-las. Deve promover a vivência dos saberes tradicionais (científicos) articulados com as tecnologias e os saberes contemporâneos. Deve trabalhar em comunhão com os valores dos direitos humanos e com a essencialidade dos conhecimentos científicos, sem prejuízo da formação integral dos indivíduos.

Para tanto, deve mediar e construir conhecimentos, valores e atitudes por meio da interação com o outro e com o meio, tendo em vista a formação de um cidadão consciente, solidário, sabedor de seus direitos e de suas obrigações, de modo a promover a paz e o bem comum. É importante inserir a família também como “elo” atuante e significativo para o ensino-aprendizagem do indivíduo. A função da escola, como promotora da formação humana, vai além do desenvolvimento das habilidades, perpassa aspectos emocionais, afetivos e cognitivos do educando.

O modelo de educação vigente não atende às reais necessidades dos novos tempos. Assim, nos dias de hoje, a função da escola pública deve ser possibilitar o acesso à emancipação do homem e à transformação social por meio da apropriação dos saberes historicamente sistematizados pela humanidade. A escola deve ter a responsabilidade de garantir que o conhecimento científico-



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

filosófico seja oferecido, a fim de que possa ser transformado em fazeres e saberes para emancipação intelectual do aluno. Deve estimular a assimilação de temas geradores, que ganharão significação, tanto para o educador quanto para o educando.

Além disso, ela deve formar o educando de maneira plena, sem preconceitos e discriminações, tendo como propósito a construção de uma pessoa autônoma, crítica, que saiba lidar com as questões impostas pela sociedade. Dessa maneira, a escola constituirá um espaço democrático, fortalecido pela presença e participação efetiva da comunidade escolar. Também cabe a ela universalizar o acesso ao ensino e ao conhecimento, visando à construção global do cidadão para a transformação da sociedade e da cultura na qual ele está inserido.

É imprescindível que o Estado democratize o acesso e a permanência do indivíduo na escola, dando-lhe possibilidade de desfrutar dos bens culturais e materiais para que se lhe possa garantir um futuro promissor, com prosseguimento de seus estudos e formação acadêmica nos mais elevados níveis.

A escola pública deve promover a equidade, a justiça social e o respeito aos direitos humanos por meio de uma educação que seja verdadeiramente libertadora. A função da escola pública é preparar o aluno para a sociedade atual, conjugando o conhecimento com as vivências dos alunos. Além disso, deve formar vínculos e desenvolver qualidades como generosidade, coletividade e empatia.

A escola pública tem a função de levar o aluno ao papel de protagonista no processo de construção de conhecimento, pois ele participa ativamente desse processo. O aluno contribui e enriquece suas vivências, de modo a transformar a aprendizagem em algo significativo e capaz de modificar a sociedade atual. Nesse sentido, a escola pública funciona como mediadora do processo educativo, garantindo o acesso e a gratuidade de um ensino de qualidade à população.

Por fim, manter as crianças na escola pública é uma conquista que vem ganhando peso. Uma vez que o acesso já é praticamente garantido, mas a permanência com qualidade e equidade é deficiente e cheia de percalços, diversos obstáculos ainda devem ser vencidos.

Duque de Caxias, outubro de 2019.

Equipe de Redatores



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

ANEXO 1

LIVES: FORMAÇÃO CONTINUADA – SÉRIE “CONVERSA SOBRE CURRÍCULO”

1ª Live - Conversa sobre currículo: Olhares sobre conhecimento escolar e multiculturalismo

Professores Convidados: Prof. Dr. Antônio Flavio Moreira (Professor Emérito – UFRJ) e Profa. Dra. Ana Ivenicki (Professora Emérita – UFRJ)

Data: 03/07/2020

Objetivos:

- Introduzir as reflexões sobre teorias de currículo;
- Discutir sobre as concepções de conhecimento escolar e de multiculturalismo.

Mediação: Glacione Arruda e Paulo Melgaço da Silva Junior

Disponível: youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias

2ª Live - Conversa sobre currículo: Vigotski e um novo olhar para a proposta curricular – entre traduções e concepções

Professora Convidada: Profa. Dra. Zoia Prestes (PPG Educação UFF)

Data: 17/07/2020

Objetivo:

- Refletir sobre a obra Vigotskiana a partir de traduções e concepções.

Mediação: Glacione Arruda e Paulo Melgaço da Silva Junior

Disponível: youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias

3ª Live - Conversa sobre currículo: Propostas curriculares para a Educação Infantil

Professoras Convidadas: Profa. Dra. Maria Fernanda Rezende Nunes (UNIRIO) e Profa. Dra. Daniela Guimaraes (UFRJ)

Data: 24/07/2020

Objetivo:

- Refletir sobre a construção da proposta curricular na/para educação infantil, a partir das concepções de criança e infância como centro do planejamento curricular.

Mediação: Elizabeth Ramos e Ana Paula Menezes

Disponível: youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

4ª Live - Conversa sobre currículo: Entre teorias críticas e pós críticas de currículo

Professoras convidadas: Profa. Dra. Mylene Santiago (UFJF) e Profa. Dra. Gelta Xavier (UFF)

Data: 31/07/2020

Objetivos:

- Refletir sobre teorias de currículo;
- Entender os diferentes posicionamentos teóricos do campo do currículo;
- Debater a abrangência da teorização pós crítica;
- Favorecer um diálogo entre as diferentes teorizações.

Mediação: Lilian Claudia A. Ling e Ataíde José Mescolim Veloso

Disponível: youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias

5ª Live - Conversa sobre currículo: Por uma educação antirracista e decolonial

Professores convidados: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG), Profa. Dra. Alessandra Pio (CPII) e Prof. Dr. Luiz Fernandes Oliveira (UFRRJ)

Data: 07/08/2020

Objetivos:

- Refletir sobre a construção de um currículo voltado para a educação antirracista e decolonial;
- Debater como as Leis 10.639/2002 e 11.645/2008 podem ser efetivamente implementadas.

Mediação: Carolina Ferreira Netto e Daniel Pereira Rosa

Disponível: youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias

6ª Live - Conversa sobre currículo: Refletindo sobre os caminhos da BNCC

Professores convidados: Prof. Cesar Calegari (Presidente do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada –IBSA), Profa. Dra. Rosanne Dias (UERJ)

Data: 14/07/2020

Objetivos:

- Refletir sobre as políticas de currículo;
- Entender as propostas preconizadas pelo documento.

Mediação: José Carlos G. Gaspar e Lilian Claudia A. Ling

Disponível: youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias

7ª Live - Conversa sobre currículo: Matriz curricular: construções, possibilidades e implicações



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

Professores Convidados: Prof. Dr. Leandro Trindade (UERJ/FEBF), Profa. Dra. Adriana Correa (UERJ/FEBF) e Profa. Dra. Adriana Patrycio Delgado (UFRJ)

Data: 18/08/2020

Objetivos:

- Refletir sobre o processo de construção de uma matriz curricular;
- Discutir os caminhos possíveis para a construção de uma matriz curricular;
- Debater sobre as implicações de uma matriz curricular no processo de escolha do livro didático (PNLD).

Mediação: Glacione Arruda e Paulo Melgaço da Silva Junior

Disponível: youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias

8ª Live - Conversa sobre currículo: Cotidiano da Alfabetização

Professoras Convidadas: Profa. Dra. Claudia Hernandez Barreiros Sonco (CAP/UERJ), Profa. Dra. Jonê Carla Baião (CAP/UERJ), Profa. Dra. Bruna M. Ferreira Alves (UERJ/FFP)

Data: 21/08/2020

Objetivo:

- Discutir os caminhos para o currículo na alfabetização.

Mediação: Elizabeth Ramos e Ana Paula Menezes

Disponível: youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias

9ª Live - Conversa sobre currículo: Um olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos

Professores Convidados: Profa. Dra. Sandra da Silva Viana (IFRJ) e Prof. Dr. Rony Pereira Leal (CMRJ/IFRJ).

Data: 28/08/2020

Objetivos:

- Refletir sobre a modalidade da Educação de Jovens e Adultos;
- Debater sobre as possibilidades de construção de um currículo para a EJA.

Mediação: Glacione Arruda e Ataíde José Mescolim Veloso

Disponível: youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias

10ª Live - Conversa sobre currículo: escola, inclusão e diferenças

Professores convidados: Profa. Dra. Marcia Denise Plestsch (UFRRJ) e Prof. Dr. Jonas Alves Junior (UFRRJ)



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

Data: 11/09/2020

Objetivo:

-Propor subsídios teóricos, conceituais e empíricos para que os(as) professores(as) da Rede possam discutir os temas de inclusão e diferenças nas suas práticas.

Mediação: Carolina Ferreira Netto e Daniel Pereira Rosa

Disponível: youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias

11ª Live - Conversa sobre currículo: um olhar sobre a Educação do Campo

Professoras Convidadas: Profa. Dra. Patricia Baroni (UFRJ) e Profa. Dra. Alexandra Garcia (UERJ)

Data: 18/09/2020

Objetivos:

- Refletir sobre a Educação do Campo como modalidade de ensino;
- Discutir caminhos possíveis para a construção de um currículo que atenda as especificidades da Educação do Campo.

Mediação: Glacione Arruda e Paulo Melgaço da Silva Junior

Disponível: youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias

12ª Live - Conversa sobre currículo: a avaliação em questão

Professoras convidadas: Profa. Dra. Claudia Fernandes (UNIRIO), e Profa. Dra. Andrea Fetzner (UNIRIO)

Data: 25/09/2020

Objetivos:

- Refletir sobre o conceito e a abrangência da avaliação escolar;
- Debater as possibilidades e os caminhos da avaliação em educação;
- Entender as propostas de avaliação a partir da teorização curricular.

Mediação: José Carlos G. Gaspar e Leonardo Teixeira

Disponível: youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias

13ª Live - Conversa sobre currículo: Educação e Currículo no contexto das Pós-verdades

Professor Convidado: Prof. Dr. Pedro Demo (UnB/ UERJ)

Data: 02/10/2020

Objetivo:



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

- Discutir a reinvenção da escola ou um novo iluminismo para enfrentar a perda da essência da verdade na contemporaneidade (“eu acho, então é verdade”).

Mediação: José Carlos G. Gaspar e Leonardo Teixeira

Disponível: youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias

14ª Live - Conversa sobre currículo: tipologia de conteúdos, habilidades e competências

Professora convidada: Profa. Ma. Ana Vital (SME Duque de Caxias)

Data: 27/10/2020

Objetivos:

- Refletir sobre as possibilidades de organização de conhecimento;
- Apresentar subsídios para a realização do GE nas escolas da Rede Municipal de Duque de Caxias.

Mediação: Glacione Arruda e Paulo Melgaço da Silva Junior

Disponível: youtube.com/secretariadeeducacaoDuquedeCaxias

ANEXO 2

Tabela 1. Composição étnico-racial da população de Duque de Caxias - 2010

Cor ou raça	Quantitativo	%
Branca	301.439	35,2%
Preta	123.130	14,4%
Amarela	9.564	1,1%
Parda	420.050	49,1%
Indígena	865	0,1%
Total:	855.048	100%

Fonte: CENSO; IBGE, 2010.

Tabela 2: Ideb. Duque de Caxias. Anos selecionados¹⁴.

Ano	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
5°	3,3	3,7	3,8	4,3	4,4	4,5	4,6	4,7
9°	2,5	2,7	2,7	3,5	3,3	3,4	3,6	3,7

Fonte: Ministério da Educação. Disponível em:

<https://www.qedu.org.br/cidade/2751-duque-de-caxias/ideb?dependence=3&grade=2&edition=2019>.

¹⁴ As células em destaque na tabela referem-se aos índices que superaram a meta prevista para o referido ano.



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

Tabela 3: Demonstrativo do número de Professores – 2020

PROFESSORES REGENTES II					
Disciplina	1º Distrito	2º Distrito	3º Distrito	4º Distrito	Total
Áreas Integradas	551	608	375	179	1.713
PROFESSORES REGENTES I					
Disciplina	1º Distrito	2º Distrito	3º Distrito	4º Distrito	Total
Língua Portuguesa	60	53	48	18	179
Matemática	64	51	44	16	175
História	44	42	35	15	136
Geografia	46	43	41	14	144
Ciências	39	43	37	14	133
Língua Inglesa	32	27	21	8	88
Artes	32	29	28	13	102
Educação Física	36	43	33	13	125
Língua Espanhola	1	4	0	0	5
Total	354	335	287	111	1.087
PROFESSORES DE INFORMÁTICA EDUCATIVA					57
Total de Professores Regentes I e II					2.800

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2020.



PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

Tabela 4: Equipe Pedagógica e Diretiva – 2020

EQUIPE PEDAGÓGICA						
PROFESSORES ESPECIALISTAS	1º Distrito	2º Distrito	3º Distrito	4º Distrito	Creches e CCAICs	Total
Orientadores(as) Pedagógicos	74	75	43	24	32	248
Orientadores(as) Educacionais	61	60	39	23	22	204
EQUIPE DIRETIVA						
	1º Distrito	2º Distrito	3º Distrito	4º Distrito	Creches e CCAICs	Total
Diretores(as)	47	48	28	21	34	178
Vice-diretores(as)	16	17	14	03	4	54

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2020.

Tabela 5. Demonstrativo de matrículas - 2020

Matrículas em CCAICs	419 estudantes
Matrículas em creches	4.264 estudantes
Matrículas na Educação Infantil	7.957 estudantes
Matrículas Anos Iniciais	38.419 estudantes
Matrículas Anos Finais	14.953 estudantes
Matrículas EJA	7.968 estudantes
Matrículas em Classes Especiais	517 estudantes
TOTAL	74.497 estudantes
Matrículas em AEE*	2.053 estudantes

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2020.