



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Rita de Cássia da Silva Castro

**“Reciclagem das políticas curriculares”: Implicações do aterro  
sanitário em escolas da Rede Municipal de Duque de Caxias**

Rio de Janeiro

2019

Rita de Cássia da Silva Castro

**“Reciclagem das políticas curriculares”: Implicações do aterro sanitário em  
escolas da Rede Municipal de Duque de Caxias**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Verônica Borges

Rio de Janeiro  
2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

|      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C355 | <p>Castro, Rita de Cássia da Silva.<br/>“Reciclagem das políticas curriculares”: implicações do aterro<br/>sanitário em escolas da Rede Municipal de Duque de Caxias / Rita de<br/>Cássia da Silva Castro. – 2019.<br/>110 f.</p> <p>Orientador: Veronica Borges.<br/>Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.<br/>Faculdade de Educação.</p> <p>1. Educação – Teses. 2. Cultura – Teses. 3. Currículo – Teses. I.<br/>Borges, Veronica. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.<br/>Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>es</p> <p>CDU 37.016(815.3)</p> |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Rita de Cássia da Silva Castro

**“Reciclagem das políticas curriculares”: Implicações do aterro sanitário em  
escolas da Rede Municipal de Duque de Caxias**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 30 de agosto de 2019.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Veronica Borges (Orientadora)  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosanne Evangelista Dias  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof. Dr. Marcio Rodrigo Vale Caetano  
Instituto de Educação da FURG

Rio de Janeiro

2019

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ser minha força em meio às dificuldades e por me conceder tantas conquistas.

À minha família por todo apoio. Em especial à minha mãe por toda sua dedicação e amor incondicional, primordiais em minha vida..

À minha orientadora Veronica por toda atenção, prontidão, compreensão e carinho durante todo este processo.

À professora Rosanne por toda generosidade, carinho e disponibilidade desde minha qualificação.

Aos professores Marcio, Thiago e Guilherme pela gentileza, disponibilidade e contribuições com meu trabalho.

A todos os gestores das Unidades Escolares que trabalho, por terem sido compreensivos e amáveis durante toda a minha trajetória no Mestrado, tornando mais amena essa tarefa árdua de estudar e trabalhar ao mesmo tempo.

Aos meus alunos que me inspiram e motivam a buscar conhecimento para embasar minha postura teórico-prática.

Aos meus amigos, que sempre torceram por mim, foram compreensivos e companheiros durante esta etapa da minha vida.

À Fátima Branquinho, minha professora no primeiro período da faculdade de Pedagogia na UERJ, pelo convite para participar de seu grupo de pesquisa, me iniciando neste caminho acadêmico.

Ao Grupo de Pesquisas *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura* por todo o conhecimento que pude desfrutar, culminando na apresentação deste trabalho.

Do ponto de vista do planeta, não existe como jogar lixo fora. Porque não existe “fora”.

## RESUMO

CASTRO, Rita de Cássia da Silva. *“Reciclagem das políticas curriculares”*: implicações do aterro sanitário em escolas da Rede Municipal de Duque de Caxias. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

De acordo com a investigação realizada por esta pesquisa, defendo que há processos culturais que também passam pelo aterro sanitário (fechado em 2012) de Jardim Gramacho e que permanecem exercendo grande impacto no bairro localizado no primeiro distrito do município de Duque de Caxias. Sendo assim, este trabalho focaliza entender os processos culturais acessados via documentos curriculares produzidos nas escolas municipais localizadas na região. A partir de autores como Lopes, Macedo, Hall, Appadurai aponto que há um processo de atuação mútua entre sujeitos e cultura, a partir das reflexões sobre identidades culturais, bairro/localidade, multiculturalismo, hibridismo cultural e contexto. Outro aspecto investigado em diferentes textos curriculares foram as possíveis leituras das formações culturais na localidade. Durante o processo de investigação problematizo a importância da abordagem cultural local nos currículos produzidos nas escolas e seu potencial para a construção significativa do conhecimento. Utilizo-me da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball para enfatizar a interação cíclica e interdependente entre os contextos. Assim, são analisados documentos curriculares da Rede de Educação de Duque de Caxias como os Projetos Político-pedagógicos de três escolas localizadas no bairro já referido. Como considerações finais, aponto para a existência de um “ciclo de políticas das escolas municipais de Jardim Gramacho”. Mediante sua inter-relação entre as políticas curriculares propostas pela Rede Educacional de Duque de Caxias e as políticas construídas nas escolas de forma recontextualizada e ressignificada em uma perspectiva cultural.

Palavras-chave: Cultura. Jardim Gramacho. Abordagem do Ciclo de políticas. Política Curricular.

## ABSTRACT

CASTRO, Rita de Cássia da Silva. *“Recycling of curriculum policies”*: implications of the landfill in Duque de Caxias public schools system. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

According to the investigation done by this research, I argue that there are cultural processes that also go through the Jardim Gramacho’s landfill (shutdown in 2012) and that remain exerting a major impact in the neighborhood located in the first district of Duque de Caxias. Therefore, this work focuses on understanding the cultural processes accessed through curriculum documents produced in municipal schools located in the region. From authors like Lopes, Macedo, Hall, Appadurai, I point out that there is a process of mutual action between subjects and culture, from the reflection on cultural identities, neighborhood/location, multiculturalism, cultural hybridity and context. Another aspect investigated in different curriculum texts were the possible readings of cultural formations in the locality. During the investigation process, I question the importance of the local cultural approach in the curricula produced in schools and its potential for the significant construction of knowledge. I use Stephen Ball's policy cycle approach to emphasize cyclical and interdependent interaction between contexts. Thus, curricular documents of the Duque de Caxias Education System are analyzed like the Pedagogical Political Projects of three schools located in the aforementioned neighborhood. As final considerations I point to the existence of a “policy cycle of Jardim Gramacho municipal schools”. Through its interrelation between the curriculum policies proposed by the Duque de Caxias Educational System and the policies built in schools recontextualized and resignified in a cultural perspective.

Key words: Culture. Jardim Gramacho. Policy Cycle Approach. Curriculum Policy.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUÇÃO.....                                                                                                                 | 8   |
| 1 IMPLICAÇÕES CULTURAIS NA LOCALIDADE DE JARDIM GRAMACHO .....                                                                  | 21  |
| 1.1 Aspectos culturais na formação de bairros/localidades: o caso de Jardim Gramacho .....                                      | 22  |
| 1.1.1 <u>O sujeito faz a cultura e a cultura faz o sujeito</u> .....                                                            | 32  |
| 1.2 Multiculturalismo .....                                                                                                     | 37  |
| 1.3 Hibridismo .....                                                                                                            | 44  |
| 1.4 Como as políticas curriculares se articulam em uma perspectiva cultural e contextual .....                                  | 48  |
| 2 COMO A ESCOLA ESTÁ ATUANDO E PRODUZINDO AS POLÍTICAS? O QUE JÁ SE PESQUISOU SOBRE ESTA RELAÇÃO? .....                         | 54  |
| 2.1 Ciclo de Políticas: Como esta abordagem auxilia no entendimento de produção de políticas no contexto escolar .....          | 60  |
| 2.2 Para avançar na discussão .....                                                                                             | 65  |
| 3 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO: ANÁLISE DE DOCUMENTOS CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS ..... | 67  |
| 3.1 Contexto da criação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas de Jardim Gramacho .....                                 | 68  |
| 3.2 Projeto Político Pedagógico: como as escolas da região de Jardim Gramacho “fazem política” .....                            | 70  |
| 3.2.1 <u>Escola “Repensar”</u> .....                                                                                            | 72  |
| 3.2.2 <u>Escola “Reutilizar”</u> .....                                                                                          | 78  |
| 3.2.3 <u>Escola “Reciclar”</u> .....                                                                                            | 84  |
| 3.2.4 <u>“Repensando” os PPPs</u> .....                                                                                         | 87  |
| 3.3 Plano Municipal de Educação: uma análise dos processos de sua construção na rede .....                                      | 92  |
| 3.4 Proposta Pedagógica- SME- Duque de Caxias .....                                                                             | 95  |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                                                                                                       | 101 |
| REFERÊNCIAS .....                                                                                                               | 106 |

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação intitulada **“Reciclagem das políticas curriculares: Implicações do aterro sanitário em escolas da Rede Municipal de Duque de Caxias”** se insere no estudo de políticas de currículo na linha de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura” do grupo de pesquisa Políticas curriculares para formação de professores: interpelações aos discursos com centralidade no conhecimento e/ou prática.

Observamos na literatura especializada que não há acordo, no campo educacional, acerca do que seja conhecimento, ou do que deva ser ensinado nas escolas, porque e como. Veiga-Neto (2002) discute o currículo como um grande dispositivo pedagógico que lida com as questões da diferença, seus limites e implicações. Tais discussões requerem reflexão constante e são fundamentais para que se repensem e aprimorem as práticas pedagógicas adotadas pelas instituições educacionais e pelos profissionais da Educação. O campo do Currículo propõe-se a fazer o debate do que deve ser ensinado e quais são os fins da educação e tem contribuído significativamente para o alargamento dessa discussão.

No entanto, trata-se de um campo com forte caráter multifacetado tendo em vista que várias abordagens convivem entre si: desde planejamento, uma temática clássica no campo, passando por integração disciplinar, discurso pedagógico, entre tantas outras contemplando ainda a discussão da identidade e diferença, cultura e política.

Como se vê, Lopes e Macedo (2011), a partir de temáticas diversificadas e seus desdobramentos na área da educação trazem mais elementos para compreendermos o campo do currículo na grande área da educação. Discutir toda essa movimentação teórica, a meu ver, ajuda a compreender como se constroem e se disseminam outros modos de atuação das políticas no dia a dia das escolas, por exemplo.

Ainda que muito diferente em suas concepções teóricas, o conjunto de abordagens que destacamos aqui explicita o quanto a noção de currículo formal é insuficiente para dar conta da multiplicidade de experiências — internas e externas aos sujeitos, individuais e coletivas — que compõem o currículo. Em realidade, os autores que destacamos buscam reconceptualizar o currículo, abandonar, portanto, as perspectivas técnicas para criar uma nova forma de pensar o currículo. Pretendem superar a ideia de que o currículo é algo formal ou escrito a ser implementado numa realidade escolar. Por diversas razões, no entanto, ao invés de uma reconceptualização do currículo, a advertência de que não há lugar no

currículo para o mundo-da-vida dos sujeitos dá lugar a uma concepção dupla de currículo: o currículo é o proposto no nível formal, mas também o vivido no cotidiano. Embora ligeiramente diferentes entre si, muitos nomes foram sendo propostos para o nível vivido: em ação, informal, interativo, como prática, ativo, experiencial (LOPES; MACEDO, 2011, p. 36).

Desta forma, Lopes e Macedo (2011) operam com a concepção de um caráter multifacetado de currículo, destacando que esta análise busca compreendê-lo em aspectos formais, ocultos e vividos, mas não somente. As autoras propõem uma perspectiva de currículo mais além: não pensando apenas sobre a integração destes aspectos, mas pensar sem eles.

Em *Teorias de Currículo* (2011) as autoras referem-se ao pensamento curricular de modo a reconfigurar os modos de compreensão. Embora hoje pareça uma discussão óbvia, Lopes e Macedo discutem que a concepção de um ensino planejado e que valoriza os conhecimentos prévios e a experiência do aluno nem sempre foi vista com a “naturalidade” que pensamos hoje. Isto porque nem sempre se acreditou na importância de uma organização curricular, esta perspectiva é fruto de um longo processo de discussões (LOPES; MACEDO, 2011)

Discutir quais conhecimentos e como os mesmos devem ser ensinados nas escolas, além de se tratar de uma mera forma de organização curricular do ano letivo implica em refletir constantemente sobre os processos de construção do conhecimento e as políticas educacionais que estão envolvidas neste processo. Com as autoras podemos ampliar a discussão curricular e aprofundar o debate acerca dos desafios que a cultura, cada vez mais, traz para as escolas de ensino básico no cenário brasileiro.

Lopes e Macedo (2011) discutem ainda que não é possível definir “o que é currículo” e que cada sentido dado é parcial e localizado historicamente. Cada perspectiva contribui para constituir o sentido amplo em que esta discussão está inserida. Porém, destacam também a importância da virada linguística, numa percepção de currículo como discurso, produzindo sentidos.

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito.

O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inócuas distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41-42).

Sendo assim, currículo é percebido como discurso que expressa saberes hegemônicos nas disputas por relações de poder. Portanto, seu aspecto político deve ser considerado neste processo e daí a relevância dos estudos das Políticas de Currículo. Com isso, é importante analisar em quais contextos as políticas curriculares emergem para compreender as intenções e interesses envolvidos neste processo. Além disso, é importante investigar se estas políticas curriculares são adequadas para a realidade em que estão inseridas. Para tal, acredito que as argumentações dos estudos culturais podem auxiliar este entendimento.

Assim, esta pesquisa se propõe a compreender como as questões culturais são compreendidas e desenvolvidas nas práticas pedagógicas das Unidades Escolares investigadas, tendo como um de seus principais fundamentos teóricos as concepções de contexto. Ao focalizarmos a questão cultural às políticas curriculares do contexto escolar, percebemos a importância dessas últimas acompanharem o processo de alterações da sociedade em que vivemos. E a partir da análise da articulação entre teoria e prática nas políticas desenvolvidas pelas escolas que compõem esta investigação, pretende-se estabelecer as relações entre teoria e prática na construção de políticas educacionais criadas e desenvolvidas na escola.

A partir do campo teórico das Políticas de Currículo, esta pesquisa tem como objeto de estudo investigar possíveis relações entre as concepções de identidade cultural e contextos existentes em uma dada localidade e as concepções de currículo, através dos documentos curriculares (Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação e Plano Municipal de Educação). Os referidos documentos são desenvolvidos em três escolas públicas escolhidas para serem investigadas nesta pesquisa que se localizam no bairro Jardim Gramacho, no município de Duque de Caxias, RJ, com intuito de investigar como se desenvolvem as propostas curriculares e as políticas que constituem seu desenvolvimento.

A inspiração nos Estudos Culturais se torna relevante para esta pesquisa uma vez que a concepção de contexto se torna um dos pontos centrais desta discussão ao analisar as especificidades da comunidade escolar de um bairro determinado.

Para tal, a perspectiva de contexto que pretendo analisar no campo teórico e da prática percebem a importância da questão cultural para esta análise.

Para defender uma condição relacional entre cultura na formação dos contextos, serão levantadas discussões sobre os processos de formação de identidades culturais na Pós-Modernidade (HALL, 2011) a fim de compreender quais sujeitos e quais contextos emergem dessa/nessa realidade. Sendo assim, buscamos contribuições de autores dos Estudos Culturais (HALL, 2006; BHABHA, 2003; APPADURAI, 2004) para a temática que pretendo debater. A segunda parte deste trabalho se destina a compreender como as escolas selecionadas estão desenvolvendo ações pedagógicas em sua estrutura curricular que considerem a questão cultural relevante para este processo. Esta concepção surge do entendimento que as escolas são instituições capazes de fazer políticas e não apenas implementá-las (BALL, 2016), contribuindo para a investigação que pretendo realizar.

Tanto os autores dos Estudos Culturais que elegi como auxílio nesta pesquisa (APPADURAI, 2004; BHABHA, 2003; HALL, 2006) quanto Ball (1994) utilizam a ferramenta teórica dos contextos em seus estudos. Apesar de preocuparem-se com o contexto de modo distinto, acredito que haja pontos em comum entre estes autores. As concepções de contextos desenvolvidas pelos estudos culturais (Appadurai, Bhabha, Hall) e Ball (2016) permitem compreender melhor as influências que os contextos exercem sobre uma localidade e como as configurações de localidades incidem sobre os contextos, por este motivo, esta discussão será realizada nesta pesquisa.

Os trabalhos precursores dos Estudos Culturais (EC), apesar de não serem unívocos em suas perspectivas de problematização, estão unidos por uma abordagem cuja ênfase recai sobre a importância de se analisar o conjunto da produção cultural de uma sociedade – seus diferentes textos e suas práticas – para entender os padrões de comportamento e a constelação de ideias compartilhadas por homens e mulheres que nela vivem. Em seus desdobramentos, os EC investem intensamente nas discussões sobre a cultura, colocando a ênfase no seu significado político. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38)

Muitos aspectos levantados por estes autores se tornam relevantes para a realidade aqui investigada, como por exemplo, a produção de bairros e contextos

que são constituídos mutuamente (APPADURAI, 2004) e que apesar das similaridades entre contextos, cada contexto é único (BALL, 2016).

Appadurai (2004) discute a concepção de contexto a partir da globalização, onde os limites entre os contextos são fluidos, se mesclam entre si, não sendo totalmente determináveis e fixos de sentidos e definições, onde as localidades e contextos se hibridizam os contextos também constituem as localidades.

Conforme descrito nos estudos de Mainardes (2006), Ball discute a questão do contexto na teoria da abordagem do ciclo de políticas com a proposição de um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática<sup>1</sup>. Nesta abordagem, existe uma inter-relação entre os três contextos, onde tende a não haver uma dimensão temporal ou sequencial. As etapas não são lineares e cada um destes contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates.

Partindo da concepção das abordagens do ciclo de políticas no qual os contextos mostram-se relacionais como desenvolvido por Ball, esta pesquisa pretende contribuir para esta discussão inspirando-se nas concepções de contextos desenvolvidas pelos estudos culturais a fim de mesclar uma análise cultural com as análises dos contextos da prática e da produção de textos.

Para compreender a discussão de contexto discutida por Appadurai (2004) e Ball (2016) na localidade de Jardim Gramacho investigada, foi necessário buscar referenciais teóricos que fornecessem aportes para maior entendimento da localidade. Isto porque um de meus questionamentos iniciais para esta pesquisa surgiu da fala recorrente na comunidade escolar sobre as relações sobre o Aterro Sanitário que funcionou o bairro até 2012 e seus impactos naquela comunidade, mesmo após seu fechamento.

No decorrer de minha revisão de literatura para este estudo e em minha busca bibliográfica por pesquisas que revelassem (ou não) as evidências destacadas pelas escolas da relação daquela comunidade com o Lixão encontrei

---

<sup>1</sup> O ciclo de políticas de Ball é composto ainda por mais dois contextos, idealizados a partir de uma expansão do ciclo contínuo: o contexto dos resultados / efeitos e contexto da estratégia política. Dias (2009, p. 59) destaca que o acréscimo destes dois contextos no ciclo de políticas *incorpora nele as preocupações com a avaliação e o impacto das políticas na alteração do quadro social*. Com isso, sua análise dos efeitos da política salienta acerca dos impactos gerados na solução de desigualdades existentes.

subsídios para aprofundamento teórico desta questão em livros, dissertações, artigos e documentários sobre o Aterro Sanitário de Jardim Gramacho.

É importante destacar que ao longo desse processo de pesquisa, em boa parte das fontes que debate a questão dos catadores de Jardim Gramacho, os termos *Aterro Sanitário* e *Lixão* são tratados como sinônimos em diversos momentos por catadores e moradores da localidade. Além disso, o local funcionou até 1996 como Lixão, até ser classificado como Aterro Sanitário. Por isso, neste trabalho, em várias ocasiões, são utilizadas as duas nomenclaturas. No entanto, é considerável esclarecer que há diferença de significado entre os dois termos, conforme descrito por Elk (2007). *Lixão*, basicamente, é um local onde qualquer tipo de lixo, sem controle, é despejado sem nenhum cuidado com o solo e com o Meio Ambiente. Já *Aterro Sanitário* caracteriza-se por ser uma área planejada com critérios técnicos, onde o despejo de resíduos não cause prejuízos ao Meio Ambiente.

Com isso, o local foi classificado em 1996 como Aterro Sanitário para obedecer à legislação ambiental, mas continuou conhecido popularmente como Lixão. Porém, de acordo com Santos (2014), Jardim Gramacho estaria classificado como um Aterro Controlado, pois não atendia a todas as normas técnicas ambientais, sendo um ex-Lixão que passou a obedecer normas de preservação como de um Aterro Sanitário.

A maioria dos artigos e dissertações que encontrei em minha busca bibliográfica aborda a questão do Aterro Sanitário em seus aspectos sociais e nos impactos que seu fechamento gerara para a comunidade local e seus moradores. Dessa pesquisa destaco o livro *“Profissão: catador: um estudo do processo de construção da identidade”* de Valéria Pereira Bastos (2014) que fornece alguns subsídios sobre a história local e coloca um debate sobre os processos culturais existentes na comunidade.

Embora o livro tenha uma abordagem, em certos pontos, um tanto descritiva e não tenha como foco a questão educacional, através da análise realizada por Bastos (2014), foi possível ampliar a compreensão do bairro e seus processos de formação. Este trabalho é fruto de sua tese de Doutorado na PUC-Rio em Serviço Social mostra a investigação da autora através de entrevistas o modo de vida e de trabalho dos catadores a fim de discutir esse universo de catação, o cotidiano e a dinâmica, processo e as diferentes formas de mobilização desses trabalhadores.

Também me utilizei de “outros textos” como documentários. Destaco *Lixo Extraordinário* e *Estamira que* mostram o cotidiano dos catadores de Jardim Gramacho, seus relatos de vida, trabalho e sua relação com o bairro. Neste processo de investigação, foi possível problematizar quais os sentidos estão/foram sendo articulados nas propostas curriculares investigadas. Um dos sentidos que emerge de modo recorrente é a referência aos processos de ativação e desativação do Aterro Sanitário que ocorreu no bairro. Suas consequências simbolizam de forma significativa como o descaso das políticas públicas básicas podem afetar uma localidade. A guisa de exemplo, observa-se como o fechamento do Aterro Sanitário suscitou promessas de melhorias do Poder Público no bairro que não saíram do papel.

Consequentemente, como a população em idade escolar que chega às unidades escolares da região é afetada por este processo, uma vez que a investigação revelou que a principal fonte de renda da região era diretamente ligada ao “Lixão”, ligada ao trabalho dos catadores, que constituem grande parte dos alunos e responsáveis de alunos das escolas locais.

Minha trajetória investigativa está marcada de uma inquietação (pessoal) quanto a constante menção ao Lixão nas diferentes discussões da comunidade escolar em que sou lotada na Rede Municipal de Duque de Caxias. Meu primeiro contato com essa discussão se deu com meu ingresso, como professora efetiva do Ensino Fundamental I, em 2016 na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias, RJ. Com muita recorrência, ouvia muitos relatos sobre a questão do Lixão. Mais do que isso, era/é muito naturalizado o discurso que justifica uma série de situações na escola a partir da aderência situação-problema, aluno com dificuldades educacionais e pertencimento à comunidade do Lixão.

Além disso, também eram estabelecidas relações diretas entre o “Lixão” e uma série de problemas identificados como: IDEB insatisfatório, elevado número de alunos com distorção série-idade e dificuldades de aprendizagem, grande quantidade de alunos com baixa frequência escolar, evasões e alto índice de alunos que necessitam de avaliação médica pelas mais diversas questões de saúde apareceram como os principais problemas elencados pelo corpo docente da unidade, entre outras questões como indisciplina e negligência dos familiares.

No dia a dia da atividade docente, são encontrados muitos entraves nos processos de ensino-aprendizagem. Neste cenário, as dificuldades cognitivas dos

alunos são justificadas nas escolas por ideias do senso comum, na maioria das vezes naturalizando e culpabilizando a estrutura familiar dos discentes e/ou as dificuldades sociais que esses alunos vivem. Em uma discussão sobre como são pensados os desiguais a partir da relação entre as políticas educacionais e a superação de desigualdades, Arroyo (2011) aponta como percebe que as dificuldades e diferenças são tratadas nas escolas. O autor expressa também como as desigualdades são naturalizadas como um fator que causa dificuldades para as instituições escolares.

Responsabilizar os alunos pelas desigualdades escolares tem levado, de um lado, a buscar explicações nas supostas desiguais competências escolares que carregam das famílias e de seus coletivos de origem para as escolas: se levam as carências de cultura letrada das famílias populares, se levam o predomínio da cultura oral sobre a letrada, se o analfabetismo dos pais, se não valorizam a língua culta, o saber culto, se atolados no misticismo, nos saberes do senso comum. Desiguais porque membros dos coletivos desiguais, inferiores (ARROYO, 2011, p. 84).

Dessa forma, discute-se como as diferenças se constituem na sociedade, chegam às escolas e como são tratadas. Mais adiante, Arroyo (2011) problematiza a forma como as escolas lidam com as diferenças, concentrando nos alunos a responsabilização pelas dificuldades encontradas.

Outra consequência preocupante: avaliamos mais os alunos, seus coletivos do que o sistema, suas estruturas, seus ordenamentos, suas lógicas, seus rituais e seus valores reprodutores e legitimadores das desigualdades sociais, raciais, de gênero, campo, periferia. Temos mais políticas de intervenção nos alunos do que no sistema e suas estruturas. As formas estruturantes de organizar o trabalho, os tempos, os níveis, de disciplinar e segmentar o conhecimento e a condição docente, até os brutais mecanismos de segregar, enturmar, sentenciar, reprovar milhões de alunos populares permanecem intocados. Não são objeto de políticas de Estado. Nossas políticas e diretrizes privilegiam o acesso e os resultados dos alunos (ARROYO, 2011, p. 85).

No trecho anterior, Arroyo sugere que em vez de apontar as desigualdades dos alunos como fator complicador, propondo ações direcionadas aos alunos, as escolas poderiam considerar a proposição de políticas no sistema e na estrutura, a fim de lidar com as diferenças.

Assim como esta pesquisa defende, Arroyo também acredita que a mudança de estrutura nas escolas perpassa pela reformulação curricular e por políticas que não sejam padronizadas, estáticas em detrimento da valorização da diversidade.

Predomina uma visão única, até generalista e abstrata de igualdade e de políticas educativas. Essa visão marca as políticas como instrumentos de

acesso e permanência únicos, para garantia da igualdade. Ao longo destas décadas tem prevalecido a defesa do ideal de escola única, currículos únicos, percursos, tempos e ritmos únicos, avaliações e resultados únicos, parâmetros únicos de qualidade única. Os documentos de políticas e as justificativas de diretrizes nacionais refletem esse ideal de unicidade como sinônimo de igualdade de direitos. Educação (em abstrato), direito (em abstrato) de todo cidadão (abstrato). Sem rostos. Sem sujeitos históricos, concretos, contextualizados. Nessa concepção se avança em um ideal de igualdade tão abstrato e descontextualizado que os diferentes feitos desiguais terminarão ficando de fora (ARROYO, 2011, p. 89).

Estas justificativas para as dificuldades de aprendizagem responsabilizando o sujeito aluno e o contexto local sempre me provocavam inquietude e motivação para pensar em estratégias para reverter tais questões dentro do que é possível realizar pedagogicamente. Isto porque acredito que ao justificar uma série de entraves no ambiente educacional decorrentes de questões sociais, muitas vezes corrobora-se o discurso de que tais alunos são “menos capazes” de obter êxito em suas trajetórias escolares.

Acredito que pontuar e compreender todos os processos sociais que envolvem uma comunidade escolar seja importante, a fim de compreendê-la em suas potencialidades e desafios. No entanto, compreendo que esta análise não deve limitá-la, criando rótulos e definições fixas.

Para isso, o primeiro capítulo desta dissertação se debruça a compreender como se constituem os aspectos culturais na localidade que foi escolhida para ser o recorte temático. Portanto, serão levantados os elementos que contribuem para a formação da localidade de Jardim Gramacho no processo de globalização (HALL, 2006). O conceito de bairro será problematizado a partir da inspiração de noções de autores notadamente vinculados aos estudos culturais (APPADURAI, 2004) para compreensão da localidade Jardim Gramacho.

Minha contribuição parte da ideia de perceber o bairro de Jardim Gramacho sob seus aspectos culturais para “ler” seu funcionamento. Além disso, pretendo contribuir para esta questão percebendo a escola como produtora de políticas (BALL, 2016) que sejam significativas àquela realidade e capazes de contribuir para ampliar possibilidades de leituras sobre o que ou como se dão as políticas.

Ao ingressar no curso de Mestrado do ProPEd, tais questões me instigaram ainda mais à medida que os estudos e discussões na linha de *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura* foram se intensificando. Dentre as diversas referências que tive acesso, destaco as importantes contribuições de Alice Lopes e Elizabeth Macedo para meu entendimento do campo do currículo em uma leitura num cenário

dito “pós” enquanto marca desse tempo-espaço que vivemos na contemporaneidade. Saliento também os estudos de Stephen Ball (1994; 2016) para minha compreensão das políticas de currículo a partir do ciclo de políticas e dos conceitos de interpretação/tradução da teoria da atuação. E por fim, ressalto a inspiração que autores dos estudos culturais como Arjun Appadurai (2004), Homi Bhabha (2003) e Stuart Hall (2006). Considero que estes ampliaram minha leitura dos processos culturais a partir das concepções de bairro, global-local, multiculturalismo, hibridismo.

A partir da realidade de uma escola do bairro de Jardim Gramacho que eu já conhecia, surgiu meu interesse de investigar nas demais escolas da região como estas questões se apresentavam. Tendo como base relatos das equipes diretivas das unidades, e principalmente, como estão expressas em seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos, surgiu a proposta de “analisar” se e como as três escolas municipais do bairro de Jardim Gramacho “leem” o “lixão” na localidade. No entanto, o intuito desta investigação não se limita apenas a perceber se há aproximações ou não sobre a perspectiva dos impactos socioculturais do bairro nas comunidades escolares. A pesquisa pretende, principalmente, analisar como as escolas se mobilizam a partir das questões que apresentam dificuldades apontadas pelas unidades escolares.

Conforme o inciso I do artigo 12 da LDB 9394/96, os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. Com isso, a principal lei que rege a Educação Brasileira institui a importância da construção de um Projeto Político Pedagógico. Caria (2011) destaca que a tramitação do projeto de lei que deu origem à atual LDB se constituiu de um processo de lutas desde a década de 1980 com o contexto de redemocratização que o Brasil atravessava. O movimento para elaboração da LDB se deu em um momento histórico do país, onde, apesar das divergências de interesses, várias entidades da sociedade civil se articularam em defesa da escola pública e gratuita. Nessa movimentação, a sociedade civil passou a participar de processos até então restritos à classe política, na figura da Ditadura Civil- Militar na época.

Sendo assim, a partir de articulações iniciadas no período de redemocratização, um dos mais importantes princípios da LDB diz respeito à gestão democrática, onde o Projeto Político Pedagógico de uma unidade escolar é um dos instrumentos de legitimação do princípio democrático da Educação. Sendo uma

proposição legal, o PPP é um documento presente nas escolas que traz a trajetória da instituição escolar com todas as contradições inerentes aos processos de construção curricular.

Nesse contexto, a condição de produção discursiva dos Projetos Políticos Pedagógicos também apresenta crise de sentidos em sua elaboração e prática, como muitas vezes fica explícito, quando analisado. Desta forma, identificamos que Projeto Político Pedagógico é um documento curricular significativo e que poderia ser fonte de análise e proposição de políticas construídas nas escolas, em conjunto com seus atores sociais (GADOTTI, 1994; LIBÂNEO, 2003).

Em meu ponto de vista, em um movimento contrário à defesa de políticas curriculares que primem pela diversidade cultural e pelas especificações locais, o cenário educacional nacional vive um contexto de implementação de uma Base Nacional Curricular- BNCC que coloca em risco a natureza plural e democrática das políticas curriculares defendidas por esta pesquisa.

Nessa linha de argumentação, Macedo (2015), ao dialogar com Miller (2014), discute sobre a questão dos chamados direitos de aprendizagem presentes na BNCC, questiona quais direitos são estes e a quem são direcionados, já que uma vez escolhidos para serem descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estão sendo desconsideradas uma série de outros conhecimentos que podem ser relevantes para outros contextos, de acordo com cada particularidade local.

Desde então, tanto a matriz marxista, como a abordagem pós-estrutural vêm pondo em questão qualquer resposta fácil à pergunta sobre o que deve ser ensinado. Como destaca Miller (2014), à pergunta sobre “qual o conhecimento mais válido! Subjazem “[...] práticas discursivas históricas e contemporâneas, relações de poder e seus efeitos na construção das identidades e práticas escolares 'preferidas' [...]” (MACEDO, 2015, p. 902).

Macedo (2015) destaca ainda que as relações de poder exercem grande influência sobre os conteúdos e metodologias eleitos e expostos como os melhores. No entanto, uma vez discutidas e aprovadas políticas curriculares de impacto nacional, estadual e municipal, as escolas são levadas (convocadas a) a se adequar a estas políticas, de forma hierarquizada. Com isso, fica expresso o modo instituído que recoloca o debate que corrobora a ideia de separação entre concepção de política e implementação.

Para melhor compreender como as escolas produzem políticas, Ball (2016) destaca as concepções de interpretação e tradução que auxiliam a compreender na

prática pedagógica como as políticas são concebidas, conforme será apresentado no segundo capítulo deste trabalho.

A interpretação é sobre a estratégia e a tradução é sobre táticas, mas elas também são, por vezes, intimamente entrelaçadas e sobrepostas. Elas trabalham juntas para registrar ou abordar assuntos e inscrever o discurso nas práticas. Como já mencionado, elas envolvem a produção de textos institucionais a realização de treinamento/ desenvolvimento profissional, mudança de estruturas, papéis e relacionamentos, e, muito importante, a identificação e a atribuição de locais de responsabilidade e a alocação de recursos (BALL, 2016, p. 72)

Ball (2016) discute interpretação e tradução, ressaltando a interpretação como um compromisso com as linguagens da política e que a tradução se aproxima mais das linguagens da prática. A tradução para Ball, figura então, em uma espécie de terceiro espaço entre política e prática. Para cumprir tal empreitada foram feitas análises de um dos principais documentos que regem a estrutura curricular das unidades escolares investigadas: seus Projetos Político-pedagógicos e sua articulação com um documento curricular de abrangência municipal: o Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias.

Um dos objetivos desta pesquisa é realizar uma “leitura” (estudo problematizador) dos documentos curriculares produzidos e atuados em três escolas da rede municipal de Duque de Caxias, localizadas no bairro de Jardim Gramacho. A partir de pesquisa sobre a realidade local, pretende-se investigar como tais relações se apresentam nos documentos curriculares de cada escola selecionada. Com isso, pretende-se analisar quais são os impactos desta realidade no âmbito educacional, quais são as especificidades do corpo discente desta localidade, sua identidade cultural e como a escola vem se preparando para atender a esta demanda.

Esta pesquisa tem por objetivo também, investigar como as escolas e os profissionais da Educação estão compreendendo os contextos locais que estão inseridos e produzindo e atuando políticas curriculares de modo a melhor atender às necessidades específicas que estão lidando.

No terceiro capítulo deste trabalho será realizada um estudo exploratório dos documentos curriculares das escolas do bairro de Jardim Gramacho com vistas a oferecer uma leitura dos documentos investigados e assim contribuir para ampliação/reconfiguração de sentidos acessados nos textos curriculares.

Outro aspecto que ganha centralidade neste trabalho é como as três escolas da rede municipal de Duque de Caxias, localizadas no bairro de Jardim Gramacho,

constroem suas políticas curriculares. Para tal, considero que o enfoque às questões de contexto e localidade tanto para Ball (1994) como para Appadurai (2004), Bhabha (2003), Hall (2006) colocando-os em interlocução a partir dos referidos documentos curriculares.

Ao analisar os documentos curriculares produzidos e atuados (BALL et al., 2016) nas escolas eleitas para estudo de caso, este trabalho investiga quais as implicações do Aterro Sanitário, conhecido como Lixão de Gramacho, exercem sobre a referida comunidade. Além disso, investigamos também alguns impactos desta realidade no âmbito educacional como as especificidades do corpo discente desta localidade e como as escolas vem se preparando para atender a essa demanda.

Esta pesquisa justifica-se por ser mais uma produção que focaliza o ciclo de políticas (Ball) e problematiza, em certa medida, a ideia de identidade cultural a partir da tensão sujeito da cultura e cultura do sujeito. Além disso, esta investigação pretende ser mais uma possibilidade no campo da Educação a defender o respeito à diversidade de ideias, o diálogo constante na construção das políticas educacionais e a defesa do conhecimento significativo nas escolas. Tal proposta será construída através do recorte teórico a partir de questões culturais e do ciclo de políticas de Ball e como estes estudos podem contribuir teórico-metodologicamente para as políticas e práticas curriculares existentes nas instituições escolares.

## **1 IMPLICAÇÕES CULTURAIS NA LOCALIDADE DE JARDIM GRAMACHO**

A relação mútua de sujeito influenciando a cultura e a cultura influenciando o sujeito (APPADURAI, 2004) será abordada e defendemos sua potência para a discussão aqui travada em uma compreensão fluida, contingencial e de caráter relacional tanto nas culturas quanto nos sujeitos. As peculiaridades que tornam cada localidade/bairro/cultura contextos únicos (HOMI BHABHA, 2003; APPADURAI, 2004, HALL, 2006) são percebidas em Jardim Gramacho como fator impulsionador de políticas curriculares que considerem os elementos culturais nos processos educacionais.

Nessa perspectiva, as contribuições de Ball (2016) sobre contexto também serão consideradas no levante às aproximações e distanciamentos da discussão dos Estudos Culturais. A proposta não é uma análise dicotomizada entre aspectos culturais e os estudos de Ball, mas sim uma visão amplificada onde as pesquisas desses autores complementem o debate desta pesquisa. Também serão discutidas neste capítulo, as concepções de multiculturalismo (CANDAU, 2008; BHABHA, 2003; HALL, 2003; LOPES; MACEDO, 2006) e como este termo pode favorecer uma leitura no bairro de Jardim Gramacho, e, conseqüentemente, nas escolas municipais da região.

O hibridismo cultural (BHABHA, 2003; MACEDO, 2006; HALL, 2006; LOPES; MACEDO, 2011) também será abordado neste capítulo como instrumento teórico na investigação sobre como as identidades culturais existentes em Jardim Gramacho se relacionam com o bairro e chegam às escolas municipais da região. Ao longo de todo o processo de investigação sobre a localidade de Jardim Gramacho, o aterro sanitário e a questão dos catadores que dele tiravam sua renda apareceram constantemente em fontes como livros, artigos, reportagens de jornais e documentários. Desta forma, tornou-se impossível falar de Jardim Gramacho sem falar do Aterro Sanitário e dos catadores, principalmente quando um dos focos deste trabalho é entender os processos de formação cultural do bairro e das identidades culturais locais.

A indissociação entre Jardim Gramacho e o “extinto” Aterro Sanitário e suas implicações serão discutidas neste capítulo com auxílio das ferramentas teóricas da formação de bairros, contextos, multiculturalidade e hibridismo. Com isso, pretendo compreender melhor como os processos culturais acontecem no local que elegi

como meu recorte temático. A partir da investigação dos aspectos culturais, terei elementos para então discutir como as políticas curriculares podem ganhar sentidos outros quando analisadas com o auxílio de noções dos estudos culturais no segundo capítulo.

Sobre o porquê da importância dos estudos sobre cultura para a Educação, Lopes de Macedo (2011) ressaltam que essa não é uma temática simples, devido a seus múltiplos significados.

Mesmo que se aceite que, de alguma forma, existe mais de uma cultura ou mais de um repertório de sentidos, nem todos são sempre considerados válidos como fontes para os conteúdos ou como cultura de pertencimento legítima e, em torno disso, se estabelece uma longa disputa. A distinção entre repertórios válidos e não válidos é tão forte que, em determinados momentos da história, alguns nem mesmo eram chamados de cultura (LOPES; MACEDO, 2011, p. 184).

Conforme descrito por Lopes e Macedo, nem sempre a diversidade cultural foi considerada e os estudos culturais contribuem para que hoje as concepções de cultura possam oferecer compreensões mais abrangentes e democráticas do que se produz nas escolas. Quando se delimita de forma fixada o que é cultura, sem considerar a fluidez dos processos culturais, contribui-se para reforçar determinada cultura dominante. Isso implica também em descartar outras manifestações culturais, conforme descrito por Cunha (2015).

Se o que existe são fluxos culturais, basear-se numa fixidez de algo que represente um recorte da cultura, algo suposto demarcador de uma identidade a ser formada pela escola, envolve apoiar um projeto de poder/dominação e não outra coisa. A tentativa de estabilização do que é inevitavelmente fugaz não pode ser afiançada na precariedade de uma interpretação sem que haja exclusão de alternativas outras em curso (CUNHA, 2015, p. 580).

### **1.1 Aspectos culturais na formação de bairros/localidades: o caso de Jardim Gramacho**

Para iniciar a questão, é importante situar geograficamente Jardim Gramacho. O bairro fica localizado no primeiro distrito (centro) do município de Duque de Caxias, cidade da Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro. Ele fica bem próximo da Rodovia BR 040-Washington Luiz, local de fácil acesso, meu interesse em compreender as questões inerentes ao bairro surgiu pouco tempo depois de estar lotada como professora em uma escola municipal, onde comecei a

ouvir os relatos sobre a região, na maioria das vezes acompanhados de alguma menção à área do *Lixão*.

As três escolas municipais que existem na área ficam localizadas próximas umas das outras, logo no início do bairro e não tem acesso direto à região do antigo Aterro Sanitário, que ficava localizado em outra extremidade do bairro, às margens da Baía de Guanabara. Jardim Gramacho sediou durante mais de trinta anos o maior Aterro Sanitário da América Latina<sup>2</sup>. O Aterro foi desativado em 2012, quatro anos antes da minha inserção ao bairro. No entanto, para compreendê-lo se tornou essencial buscar conhecer os processos de ativação e desativação do *Lixão*.

Vale ressaltar que, a princípio, obtive dificuldades em encontrar dados referentes aos aspectos educacionais e pedagógicos do bairro Jardim Gramacho. No decorrer da pesquisa, percebi que a maioria das pesquisas sobre Jardim Gramacho aborda as questões do antigo Aterro Sanitário, da miséria na região e falta de investimentos em saneamento básico, moradia, atendimento, por exemplo. O foco da maioria das pesquisas gira em torno dos aspectos sociais e econômicos e das mazelas vivenciadas pela população.

Diante dessa lacuna identificada, minha investigação, então, assumiu ou, dito de outro modo, incorporou a discussão socioeconômica com aspectos culturais em uma tentativa de ampliar a compreensão da dinâmica do bairro. Nesse sentido, de um modo geral, nos trabalhos investigados, encontro dois movimentos. O primeiro com relatos do bairro Jardim Gramacho, mesmo que de modo velado em alguns momentos, a partir das consequências do Lixão no que se refere a aspectos econômicos e sociais. E o segundo movimento, observo que, em outros relatos é mantido o silenciamento sobre isso e enfatizado aspectos meramente cognitivos, atitudinais no que se refere a documentos pautados pela educação.

Conforme já dito anteriormente, em minha revisão de literatura, encontrei o livro *Profissão Catador* de Valéria Bastos<sup>3</sup>, que me possibilitou compreender melhor

---

<sup>2</sup> Jardim Gramacho operou durante 34 anos, desde 1978 até o dia 03 de junho de 2012, quando oficialmente parou de receber lixo. Durante esse tempo, foi o maior depósito de lixo da América Latina e o principal da área metropolitana do Rio de Janeiro — a 20ª maior do mundo, com 12,6 milhões de habitantes. Recebeu o lixo dos principais municípios metropolitanos: além do próprio Rio de Janeiro, acolheu detritos de Niterói, Nova Iguaçu, Duque de Caxias, Petrópolis, Teresópolis, São João de Meriti, Nilópolis, Queimados e Mesquita. Acumulou entre 60 e 80 milhões de toneladas de lixo. (MORYAMA & PEGURIER, 2012)

<sup>3</sup> Valéria Pereira Bastos é Doutora em Serviço Social pela PUC- Rio, Professora Adjunta da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e atuou desde 1996 no processo de organização dos catadores e catadoras do extinto Aterro de Jardim Gramacho. Da realização deste trabalho originou-se seu livro “Profissão: Catador, um estudo do processo de construção da

o funcionamento do Aterro Sanitário na região, e principalmente, como viviam as pessoas que dali retiravam seu sustento e ali residiam. Na tentativa de entender o contexto Jardim Gramacho, Bastos (2014) realizou uma investigação tendo como objeto de estudo a formação da profissão catador na área do *Lixão* de Jardim Gramacho. Buscou compreender os processos que constituem a identidade cultural de catador, bem como estes sujeitos percebem-se neste contexto e se assumem como uma categoria com características e anseios que podem ter similaridades e coletivamente ganharem força.

As identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais um produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional- isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriças, sem diferenciação interna (HALL, 1997, p. 109 apud BASTOS, 2014, p. 100)

Para compreender a noção de identidade no contexto dos catadores do *Lixão* de Jardim Gramacho, Bastos (2014) se apoia em Hall (1997) e discute como as identidades são produzidas em suas especificidades locais. Ambos demonstram interesse em discutir a formação de identidades culturais sob uma perspectiva relacional.

No entanto, muitos documentos curriculares, ao descreverem suas propostas, pautam-se em metas como a centralização curricular que não abrange a pluralidade de realidades existentes, como exemplo temos a BNCC- Base Nacional Comum Curricular<sup>4</sup>. Tal proposta curricular define uma série de medidas que unificam o que deve ser ensinado nas escolas sob o viés do discurso da democracia e direito à aprendizagem. Muitos pontos do referido documento chamam à atenção, como a competência geral número 6:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da

---

identidade”, que subsidiou informações e reflexões sobre a identidade local de Jardim Gramacho, ajudando a compreender quais são as características, lutas e perspectivas da população local.

<sup>4</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017)

cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 9)

O destaque desta competência deve-se ao paradoxo apresentado na mesma, uma vez que é mencionada a valorização da diversidade, mas a proposta central da BNCC é tornar o currículo comum a todas as realidades educacionais existentes no país. Sendo o Brasil um país de dimensões continentais, a ideia de uma proposta curricular padronizada, de certo modo, minimiza as possibilidades das especificidades locais, como no caso aqui investigado, o bairro de Jardim Gramacho. Desta forma, este trabalho prima por apresentar uma leitura da proposta de políticas curriculares a fim de discutir a potência que os documentos curriculares podem ter quando focalizamos o cultural, onde cada contexto é único. Para isso, como já citado, antes de discutir quais/como políticas curriculares se apresentam nas escolas municipais de Jardim Gramacho, é importante levantar possíveis demandas e processos culturais no contexto local.

Nessa tentativa de ampliar as possibilidades de compreensão do bairro, trago para discussão o projeto Casa Semente<sup>5</sup>. Entrei em contato com a organização não governamental e fui atendida por uma das pedagogas responsáveis da ONG. Em minha conversa com a pedagoga da ONG, destaco o apontamento da mesma ao exclamar que a única política pública que chega com garantia àquela comunidade é a escola pública.

Isto porque no bairro não existe uma série de condições “ditas” fundamentais para sobrevivência com dignidade. Dentre estas condições, destaco que no bairro o esgoto corre a céu aberto, muitas moradias não possuem sequer água encanada, o posto de saúde da região não funciona, os conselheiros tutelares não podem circular pela comunidade por ser uma área de domínio do tráfico, por exemplo.

Devido à minha dificuldade em encontrar dados sobre Jardim Gramacho, conhecer o Projeto Casa Semente me possibilitou reunir mais elementos para o entendimento de meu objeto de pesquisa, como a constituição identitária do bairro investigado. O Projeto possui documentação com o histórico e constituição do bairro, baseado em pesquisas realizadas por outras instituições e também dados revelados

---

<sup>5</sup> A ONG CASA SEMENTE é uma entidade sem fins lucrativos composta por voluntários da sociedade civil, com o objetivo de promover o desenvolvimento e reinserção social da comunidade do entorno do desativado Aterro Sanitário de Jardim Gramacho em Duque de Caxias. Fundada em 2014 a Casa Semente é uma semente de esperança em meio à imensidão de demandas sociais que marcam as comunidades de Jardim Gramacho.

por pesquisas realizadas pela própria ONG, que se dedica a conhecer bem de perto as condições de vida dos alunos que atende em sua instituição. De acordo com estudos feitos pela Casa Semente, o bairro de Jardim Gramacho pode ser descrito, conforme o trecho a seguir:

Jardim Gramacho abrigou durante mais de 30 anos o maior lixão da América Latina, o Aterro Metropolitano de Jardim Gramacho, e essa foi a principal atividade econômica do bairro, até seu fechamento em 2012 devido ao forte impacto ambiental que vinha causando e em função da promulgação da Política Nacional de Resíduos Sólidos. Ao longo desses anos, o bairro cresceu de forma desordenada e sem planejamento urbano. A população atual do bairro é de cerca de 20.000 habitantes, composta por grandes bolsões de miséria, onde as pessoas moram em barracos de madeira sem saneamento básico, sem fornecimento de água e energia elétrica (PROJETO CASA SEMENTE, p. 2)

Desde que fiz a escolha do recorte temático da construção das políticas educacionais em Jardim Gramacho, a questão do *Lixão* apareceu em praticamente todas as minhas pesquisas. Com isso, suscitou-me o questionamento sobre os impactos que o *Lixão* desativado ainda exerce sobre a localidade, mesmo após anos de seu fechamento. De acordo com dados obtidos pela pesquisa realizada pela Casa Semente, pude constatar que a maior parte da população hoje que reside na comunidade ainda é de ex-catadores.

A população das favelas é constituída principalmente de famílias de catadores que trabalhavam no lixão. Compreendem em Jardim Gramacho as comunidades da Chatuba, Favela do Esqueleto, Beco do Saci, Cidade de Deus, Parque Planetário, comunidade da Paz/ Maruim, Quatro rodas e Comunidade do Quipapá. Com o fechamento do lixão em junho de 2012, a situação social que era grave se tornou crítica, tendo em vista que a única fonte de renda das famílias havia sido retirada. Em virtude da baixa escolaridade dos trabalhadores e até mesmo a falta de registros de nascimento e outros documentos a comunidade tem vivido um agravamento da miséria e um aprofundamento dos problemas ligados a violência e vício (PROJETO CASA SEMENTE, p. 2).

Esta informação possibilitou-me perceber que após o fechamento do *Lixão*, a maioria dos trabalhadores que fazia coleta do lixo na região não migrou dali, permanecendo na localidade. Com isso, pode-se observar, então, que boa parcela daquela comunidade possuiu vínculo direto com o *Lixão*. Logo, boa parte dos alunos atendimentos pelas escolas públicas da região possui familiares que trabalharam no extinto Aterro Sanitário.

Investi parte do meu esforço com o trabalho de campo e participei de atividades lideradas pelos pedagogos da Casa Semente como a visita à comunidade para conhecê-la. Nesta visita, encontrei diversos alunos da escola que trabalho pelo

caminho. Das três escolas municipais da região, a ONG recebe, principalmente, crianças de uma dessas três escolas em específico, e coincidentemente, é uma das escolas com menor avaliação no IDEB.

A ONG acredita ser importante fazer uma análise do bairro através de observação e aplicação de questionário no local de suas moradias. Para conhecer melhor o público atendido, a Casa Semente cita em seu documento, a pesquisa realizada com a população local. Estes dados foram importantes para que se entenda nesta pesquisa a relação entre o extinto Aterro Sanitário e o modo de vida atual da população local.

Em um trecho de seu documento, o Projeto da Casa Semente (p.4) ratifica a ausência de ações do Poder Público na região por décadas, sendo agravado após o encerramento das atividades no Aterro Metropolitano de Jardim Gramacho, deixando os ex-catadores sem opção de trabalho, gerando grande impacto na capacidade de geração de trabalho e renda na região. Na época do fechamento do Aterro Sanitário houve promessa de capacitação profissional e indenização aos catadores que trabalhavam no local, mas nem todos foram contemplados.

O Projeto possui um Sumário Executivo onde consta uma estruturação do mesmo e seu projeto documental. Neste trecho, é citado que o Aterro Sanitário era muito criticado pelo seu impacto ambiental negativo, por estar às margens da Baía de Guanabara, contribuindo para sua poluição.

Em 2010 foi promulgada uma lei que proibia aterros ao ar livre no Brasil, culminando no fechamento do Aterro de Jardim Gramacho em 2012. Trata-se da Lei nº 12.305/2010, que discorre sobre a Política Nacional de Resíduos Sólidos.

De acordo com Souza (2016, p. 2), com o fechamento do Lixão, houve grande impacto no fator renda de grande parte da população local, gerando um colapso estrutural, onde as relações de trabalho sofreram alterações, impactando no bairro como um todo.

Esse aterro foi fechado em junho de 2012, devido ao forte impacto ambiental que vinha causando e em função da promulgação da Política Nacional de Resíduos Sólidos (Lei nº 12.305/2010), deixando ainda hoje problemas sociais graves, visto que a comunidade do entorno se mantém na região, no entanto, agora sofrendo pela falta de trabalho e, conseqüentemente, de renda. De modo a amenizar este problema, a política de fechamento do aterro previa uma indenização, capacitação profissional e bolsas de seguro desemprego aos catadores cadastrados. No entanto, essa política parece não ter incluído grande parte da população local. Junto ao plano de encerramento do aterro, muitas famílias também foram inseridas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo

Federal (CadÚnico) e passaram a receber o benefício do Programa Bolsa Família, atual política do governo de combate à pobreza (SOUZA, 2016, p. 2)

Conforme descrito por Souza, o benefício do Bolsa Família<sup>6</sup> veio como substituto à renda fixa dos moradores da região, que antes, possuíam renda oriunda do trabalho no Lixão. Este dado é relevante para essa pesquisa, uma vez que o Programa Bolsa Família está vinculado à frequência escolar de crianças e adolescentes em idade escolar.

Bastos (2014) problematiza em sua pesquisa a questão do lixo produzido pelo homem e suas formas de descarte, ressaltando que difere entre as sociedades as formas de eliminação do lixo. A partir deste apontamento feito pela autora, e pensando no mundo globalizado em que estamos inseridos, onde o descarte é realizado em proporções gigantescas, mediante ao excesso de produtos consumidos e que se tornam obsoletos com muita rapidez, a questão da produção excessiva e descarte do lixo produzido pelo homem é uma grande questão a ser resolvida pela sociedade globalizada em que vivemos.

Neste contexto globalizado onde todos fazemos parte, Appadurai (2004) discute acerca dos aspectos e impactos do mundo globalizado na sociedade. Assim, suas contribuições são de grande relevância nesta pesquisa pretendida. Em sua discussão sobre as dimensões culturais da globalização, Appadurai (2004) apresenta seu entendimento de bairro na lógica da globalização, conforme a seguir:

À medida que os sujeitos locais vão desenvolvendo a tarefa continuada de reproduzir o seu bairro, as contingências da história ambiente e imaginação contém o potencial de novos contextos (materiais, sociais e imaginativos) a produzir. Deste modo, através dos caprichos da ação social dos sujeitos locais, o bairro enquanto contexto produz o contexto do bairro. Com o tempo, esta dialética altera as condições de produção da localidade enquanto tal. Por outras palavras, é assim que os sujeitos da história se tornam sujeitos históricos para que nenhuma comunidade humana, por mais estável, estática, confinada e isolada na aparência, possa ser proveitosamente considerada história fria ou marginal (APPADURAI, 2004, p. 246).

---

<sup>6</sup> O Programa de que trata o caput tem por finalidade a unificação dos procedimentos de gestão e execução das ações de transferência de renda do Governo Federal, especialmente as do Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Educação - Bolsa Escola, instituído pela Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001, do Programa Nacional de Acesso à Alimentação - PNAA, criado pela Lei nº 10.689, de 13 de junho de 2003, do Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Saúde - Bolsa Alimentação, instituído pela Medida Provisória nº 2.206-1, de 6 de setembro de 2001, do Programa Auxílio-Gás, instituído pelo Decreto nº 4.102, de 24 de janeiro de 2002, e do Cadastro Único do Governo Federal, instituído pelo Decreto nº 3.877, de 24 de julho de 2001.

Conforme descrito por Appadurai (2004), o bairro produz contexto e o contexto produz o bairro. Desta forma, percebe-se que no contexto analisado por esta pesquisa (o bairro de Jardim Gramacho), o contexto local é fortemente marcado pelos reflexos do Aterro Sanitário desativado, uma vez que o mesmo foi durante muito tempo, a principal fonte de renda de grande parte da população local.

Considero a localidade mais relacional e contextual do que escalar e espacial. Vejo-a como uma qualidade fenomenológica complexa e constituída por uma série de vínculos entre o sentido da imediatidade social, a tecnologia da interatividade e a relatividade dos contextos. Esta qualidade fenomenológica, que se exprime em certos tipos de ação, socialidade e reprodutibilidade, é o principal predicado da localidade como categoria (ou objeto) que procuro explorar. Pelo contrário, uso o termo *bairro* para referir as formas sociais efetivamente existentes em que a localidade enquanto dimensão ou valor se realiza de vários modos. Os bairros, nesta acepção, são comunidade situadas caracterizadas pela sua realidade, espacial ou virtual, e pelo seu potencial para a reprodução social (APPADURAI, 2004, p. 238).

Nesse contexto globalizado descrito por Appadurai, é relevante destacar, que além das questões dos processos de formação cultural outra temática que permeia este trabalho é a questão do lixo. Nesse sentido, é relevante analisar o lixo e suas formas de descarte em suas problemáticas de consumo e impactos ambientais no contexto da globalização, conforme descrito por Andrade (2011).

A globalização contribui consideravelmente para o aumento da quantidade de resíduos sólidos, sobretudo pelo padrão de consumo divulgado pelos meios de comunicação. Na perspectiva da globalização, o estilo de vida orientado para o consumo e o uso excessivo de embalagens continuamente transferido como modelo de comportamento dos países desenvolvidos para os em desenvolvimento, são uma das causas principais para a geração dos resíduos e o crescente aumento dos desafios para encontrar soluções sustentáveis para os problemas dos resíduos sólidos urbanos (VALLINI, 2009). Além do aumento em quantidade, a globalização altera consideravelmente as características dos resíduos sólidos com aumento da periculosidade associado ao crescimento de produtos com materiais sintéticos e de difícil biodegradabilidade (ANDRADE, 2011, p. 15).

Sobre a temática do lixo e suas implicações no mundo globalizado, destaco o documentário *Lixo Extraordinário*<sup>7</sup>, produzido em 2009, sob produção de Lucy Walker, João Jardim e Karen Harley que encontrei no decorrer de minhas pesquisas sobre Jardim Gramacho. Na escassez de fontes oficiais governamentais sobre as questões culturais do bairro, não faltaram fontes de inspiração para perceber os potenciais existentes na região.

<sup>7</sup> O documentário foi indicado ao Oscar em 2011 e ganhou o prêmio do público de melhor documentário internacional do Festival de Sundance em 2010. Também foi vencedor dos prêmios de Anistia Internacional e do público na mostra Panorama do Festival de Berlim de 2010.

Na busca de compreender os aspectos culturais do bairro, encontrei, neste documentário, elementos que me auxiliaram neste processo. O curta-metragem inicia-se com o artista plástico Vik Muniz narrando o começo de sua trajetória artística em Nova York e o porquê da escolha de materiais perecíveis/descartáveis/recicláveis/ lixo para compor suas obras. O artista narra como compôs sua obra intitulada “Crianças de açúcar”: ele observou adultos que trabalhavam em canaviais cerca de 16 horas por dia e o quanto eram desolados por isso. Observou as crianças, filhas destes trabalhadores para perceber o “fio” que ligava aquelas crianças aos futuros trabalhadores dali. Percebeu então que lhes faltava doçura em suas infâncias, por isso compôs suas fotografias daquelas crianças com açúcar. Foi convidado para expor estas obras em Nova York.

O documentário sobre Jardim Gramacho não são mostradas crianças “trabalhando” na região do Aterro Sanitário, mas em diversos momentos, é citado no vídeo que muitos catadores trabalham ali desde crianças, junto com seus pais e é citado também que algumas crianças ainda catavam lixo com suas sacolinhas. Estes apontamentos destacados pelo documentário foram importantes, pois como conheci o bairro após o fechamento do Aterro Sanitário, uma das questões que me intrigava era sobre a relação dos alunos das escolas municipais da região com o Lixão. Posteriormente, encontrei em diversas reportagens de jornais o abandono do bairro após o fechamento do Aterro Sanitário e pude identificar vários alunos que já fui professora e outros tantos que estudam na escola onde trabalho, estampando jornais no Brasil e no mundo sobre a situação em que vivem.

Em *Lixo Extraordinário*, Vik Muniz fala sobre a ideia de compor um trabalho com o lixo. O artista plástico recebeu a sugestão de um amigo para conhecer o Lixão de Jardim Gramacho no Rio de Janeiro por reunir ainda outros aspectos a serem enfrentados como o domínio da população pelo tráfico e a miséria que assola a região.

Vik Muniz destaca que um dos principais objetivos de sua arte é promover a saída das pessoas, mesmo que por pouco tempo, do lugar onde estão e mostrar-lhes um outro mundo. Uma experiência sobre como a arte pode mudar as pessoas. Vik mostra pelo Google Earth que o local do lixão é um “fim de linha”, geograficamente falando. Para lá destina-se tudo que ninguém quer, inclusive, pessoas.

O documentário acompanha a vinda do artista Vik Muniz ao Brasil e chegando Jardim Gramacho. Percebe que na região só há indústrias de reciclagem e ressalta que todos dependem do lixo. O administrador do Lixão, conhecido como Tião Santos, leva Vik até o Aterro e diz que o funcionamento do local é similar ao da Bolsa da Valores, que eles catam aquilo que a indústria está pedindo pra eles, de acordo com a demanda solicitada.

Um dos personagens do documentário, o administrador do Lixão, diz que os catadores tiram cerca de 200 toneladas de lixo por dia, que equivale ao lixo de uma cidade com 400 mil habitantes e destaca a importância do catador para Jardim Gramacho. De acordo com ele, o trabalho dos catadores aumentava a vida útil do bairro. É destacado também que 70% do lixo do Rio vai para lá, tanto os oriundos dos locais mais ricos do Rio quanto dos mais pobres, misturando-se. Assim, pode-se dizer que no Aterro Sanitário as classes sociais se encontram e conduzem ao inexistente aqueles que do lixo sobrevivem.

Relatos como os feitos neste documentário, possibilitaram expandir minha compreensão sobre como era o funcionamento do Aterro Sanitário quando ainda estava ativo e a relação dos sujeitos locais com o bairro. Além disso, é importante destacar a concepção que os catadores tem em relação a seu trabalho e ao lixo. Em determinado momento do referido documentário, um senhor catador chamado Valter dá o seguinte exemplo: *“Se cada casa produz 1 kg de lixo e 500 g são recicláveis, em 1000 casas haverá 500 kg de material reciclável que não irá poluir o meio ambiente”*, justificando a importância do trabalho do catador. Nessa fala, percebemos os saberes (escolares) operando na lógica de condução da vida.

Como já citado anteriormente, a produção de lixo e suas formas de descarte são um grande problema do mundo globalizado. No Brasil, ainda há poucas políticas de consumo consciente e coleta seletiva, por exemplo. A fala desse catador revela a reflexão que ele faz sobre seu próprio trabalho e os impactos que esse ofício gera para a cidade e o estado em que ele vive.

Outro documentário que se insere nesta pesquisa é o curta-metragem *Estamira*<sup>8</sup>, cuja personagem-título é uma catadora com distúrbios mentais que em meio a suas falas esquizofrênicas tem grandes momentos de lucidez e sabedoria. O documentário é todo narrado por Estamira. Em determinado momento, ela faz uma

---

<sup>8</sup>O documentário correu o mundo, obtendo 25 prêmios em festivais nacionais, como a *Mostra Internacional de São Paulo* e o *Festival do Rio*, e internacionais, como os festivais de Marselha, Karlovy Vary (República Tcheca), Havana, Viena, Londres e Miami. (Cine Nacional, 2013)

análise sobre o que é encontrado no lixo: -resto e descuido- assim que ela resume tudo que vai para o lixo, ao analisar que muita coisa é descartada por descuido e poderia ser aproveitada.

Estamira faz uma crítica sobre o consumismo e destaca a importância de cuidar e conservar. Segundo ela: “*Quem economiza, tem.*” Dentre as diversas falas auto reflexivas que Estamira faz durante o documentário e falando de si em terceira pessoa, ela fala sobre o abstrato: “*Tudo é abstrato. A água é abstrata. O fogo é abstrato. A Estamira é abstrata.*” A fala de Estamira vai ao encontro à fluidez das relações discutidas por Appadurai (2004). Assim como em *Lixo Extraordinário*, em *Estamira* também podemos perceber a intrínseca relação que os catadores estabelecem com a localidade de Jardim Gramacho, demonstrando orgulho da atividade que exercem com dignidade. Muitos moravam longe, em bairro da zona oeste carioca, por exemplo e passavam a maior parte do tempo em Jardim Gramacho, conforme é retratado nos documentários.

Mas além disso, estes (premiados) curta-metragens mostram o quanto a localidade foi modificada pelos catadores e o quanto essa atividade também os modifica o tempo todo. Nesta seção, discutiu-se sobre os processos de formação de bairro em um contexto globalizado, tomando como exemplo o bairro analisado por esta pesquisa, no caso, Jardim Gramacho em Duque de Caxias. Pudemos observar que a construção do bairro e das identidades culturais de seus sujeitos mesclam-se constantemente.

Considero que estudos como estes permitem compreender melhor a comunidade escolar existente no bairro, fornecendo subsídios para a construção de políticas curriculares que considerem a importância dos aspectos culturais para essa construção.

#### 1.1.1 O sujeito faz a cultura e a cultura faz o sujeito

O sujeito faz a cultura ou a cultura faz o sujeito? É com esta indagação que inicio esta seção na intenção de problematizar como ocorrem os processos culturais entre sujeitos e localidades, como, por exemplo, do bairro aqui investigado. Observamos na seção anterior que o bairro de Jardim Gramacho praticamente se constituiu a partir da abertura do Aterro Sanitário, onde o índice populacional cresceu

devido à procura por trabalho no Lixão. Com esse movimento, podemos observar como os sujeitos auxiliaram a construir o bairro.

Com fechamento do Lixão, percebemos o movimento inverso, onde a mudança local provocou um colapso estrutural nos fatores trabalho e renda, gerando mudanças nos sujeitos e em seus modos de vida. Uma reportagem de 2017 do Jornal *El País* mostra a repercussão do fechamento do Aterro Sanitário no cenário internacional e a importância que o mesmo exercia para o bairro. A matéria também mostra como o fechamento do Lixão impactou na vida dos moradores da localidade, as promessas não cumpridas e o abandono do Poder Público na região, conforme a seguir:

A história do bairro é também a história do seu lixão, o maior de América Latina, de onde seus mais de 1.500 catadores oficiais retiravam duas toneladas diárias de materiais recicláveis. Aquela montanha de 60 metros de lixo fez o bairro crescer e inspirou os cenários de uma das tramas da novela Avenida Brasil. Não era o melhor dos empregos, mas servia de sustento a famílias inteiras. Quando o local foi fechado, em 2012, foi como tirar os jalecos salva-vidas de gente que não sabe nadar no meio de uma tempestade. Prometeram a eles, nos diferentes níveis do poder público, cursos profissionalizantes, urbanização do bairro, novas fontes de renda... Mas ninguém cumpriu. Os antigos catadores chegaram a receber uma indenização de cerca de 14.000 reais quando o aterro fechou. Muitos abriram uma conta de banco pela primeira vez, mas esse dinheiro há tempos que acabou (MARTÍN, El País, 2017).

Dentro do contexto analisado por esta pesquisa, observa-se que durante o período de existência do *Lixão*, grande parte da população local estava envolvida direta ou indiretamente com o mesmo. Conforme pesquisa de Bastos (2014), grande parte da população de Jardim Gramacho esteve envolvida com as atividades do Lixão enquanto o mesmo ainda estava ativo. A pesquisa revelou que dentre os principais motivos para a população local trabalhar como catadora devia-se ao alto índice de desemprego, levando a população local a buscar ocupações informais, por exemplo.

Pode-se perceber como o local atua sobre o sujeito, conforme o contexto encontrado, assumindo novas ocupações, características. Proporcionalmente, temos os sujeitos atuando sobre as localidades, transformando-as. Appadurai (2004) ressalta também que a produção de bairros tem sempre base histórica e por isso contextual, derivando de outros bairros já produzidos para serem o que são, o que auxilia a apresentar nesta pesquisa a hipótese dos anos de atividade do Aterro

Sanitário de Jardim Gramacho ainda exerce forte influência sobre o bairro e os sujeitos que o constituem.

Este capítulo tem a pretensão de estabelecer e compreender a relação mútua de construção de sujeito e cultura que acontece em determinada localidade. Com isso, afirmamos o quanto aspectos da cultura geral que vai de aspectos muito amplos como nossa inserção (de todos) no âmbito mundial até aspectos muito específicos, de caráter local, por exemplo, como as escolas pesquisadas se relacionam com o bairro no qual estão situadas.

Nesse sentido, a escolha por essa abordagem, se justifica pela compreensão dos processos de formação do sujeito, percebendo que se faz necessário pesquisar quais aspectos culturais constroem ou influenciam os sujeitos escolares dessa investigação. Assim como para entender uma cultura local é necessário compreender os processos de formação dos sujeitos que se encontram em determinada localidade (APPADURAI, 2004).

Ao ser questionado em uma entrevista sobre quais impactos a globalização gerou nas relações de subjetividade e localidade, Appadurai (2009) destaca, as relações entre o global e o local e questiona se uma instância seria mais real que a outra.

E hoje penso que a localidade é um lugar onde os processos de circulação, ou seja, as alterações constantes acontecem de modo a produzir o cotidiano – uma outra palavra muito importante e que tem imenso que ver com o afeto, com o sentimento, com a subjetividade. Reformulando, creio que os sujeitos produzem o local ou o cotidiano, e a localidade é produzida pelos sujeitos. Existe um círculo que, hoje em dia, não pode ser entendido a não ser no contexto desta circularidade de elementos. A localidade torna-se assim como que uma apropriação de, se quisermos, elementos circulantes e globalizados de pessoas que produzem a sua subjetividade a par da sua localidade. Este seria o modo como eu poria as coisas agora. Então, sim, acho que existe uma mudança radical, no sentido em que, e deixe-me acrescentar uma palavra mais, a relação direta entre os sujeitos e a sua produção do cotidiano ou da localidade é mediada pelo trabalho da imaginação, e é através dela que estes elementos circulantes são capturados; não apenas porque nos movemos fisicamente, mas simplesmente porque captamos o que se move. Ainda que estejamos parados (APPADURAI, 2009, p. 134).

Nessa análise, Appadurai destaca a fluidez e a circularidade em que são produzidas localidades e sujeitos locais, em uma relação mútua. Assim, percebe uma mudança na percepção destas relações advinda da lógica globalizada. Appadurai (2009) destaca também que as representações nunca são fixas, estão sempre em movimento, mesmo que as pessoas permaneçam no mesmo lugar.

A partir desta perspectiva, esta investigação analisa os impactos e relações decorrentes entre a comunidade local de Jardim Gramacho e as mudanças ocorridas no bairro. Nesse sentido, problematizo a ideia de que muitos são os reflexos dessa condição existentes até hoje no modo de vida da população local, e consequentemente, nos alunos da escola investigada.

Hall (2006) expõe que conforme as sociedades foram se tornando mais complexas, foram adquirindo formas mais coletivas e sociais. Com isso, as teorias clássicas de governo que antes eram pautadas em questões mais individuais, foram estruturando-se de forma mais coletiva para dar conta dos interesses das grandes massas que constituem uma democracia moderna. Assim, Hall também argumenta o quanto a identidade é algo mutável, sendo suscetível a mudanças.

Assim, a partir das contribuições de Stuart Hall (2006), compreendo que os processos de constituição de identidades que também constituem os sujeitos do bairro e o modo como concebem e se relacionam neste tempo/espaço cultural. Todos estes fatores em articulação promovem mudanças na localidade que repercutem, se mesclam na escola e podem ser considerados e compreendidos pelos profissionais da Educação que nela atuam, de forma a promover uma proposta pedagógica que articulem-se com as demandas da comunidade assistida.

Retomando o documentário *Lixo Extraordinário*, a intenção de Vik Muniz em seu trabalho em Jardim Gramacho era conhecer o local e os catadores, fotografá-los e compor obras a partir dessas fotografias, produzidas com o lixo proveniente do Aterro Sanitário. Vik diz que com este trabalho passou a ver as coisas de um jeito mais simples. Diz também que não imaginava que se envolveria tanto com as pessoas como neste trabalho, mas que era impossível não se envolver.

Na verdade, um dos grandes atrativos do documentário é o envolvimento de todos no processo de composição das obras. Vik Muniz afirma que tudo começou com a vontade de fazer algo que pudesse ser revertido em dinheiro para os catadores. E depois, surgiu a ideia da participação deles na composição das obras, para que eles realmente se sintam ajudando. Todo o processo de observação e entrevistas com os catadores ao longo do documentário e em seguida, na confecção das obras, mostra o envolvimento dos sujeitos locais com a localidade.

O trabalho desenvolvido por Vik Muniz resultou na exposição *Retratos do lixo* que foi sucesso de público e crítica, de acordo com as reportagens da época. Dentre as diversas obras que este Projeto de Vik Muniz originou, destaco abaixo um

compilado de algumas das obras cujos protagonistas aparecem com maior destaque ao longo do documentário.

Figura 1 - Vik Muniz, *Retratos do Lixo*, 2009.



Abaixo, destaco a versão fotografada e a composição artística de Vik Muniz baseada na fotografia e composta por sucatas selecionadas pelos próprios catadores de Jardim Gramacho<sup>9</sup>.

Figura 2 - Vik Muniz, *Retratos do Lixo*, 2009.



<sup>9</sup>Trata-se de um quadro que foi leilado na Inglaterra e arrematado por 28 mil libras, equivalente a 100 mil reais na época, angariando fundos para a Associação de Catadores de Jardim Gramacho-ACAMJG. O homem da obra é conhecido como Tião, presidente da ACAMJG.

As obras aqui destacadas além de mostrarem o trabalho realizado pelo artista plástico Vik Muniz e pelos catadores de Jardim Gramacho, em minha concepção, também ilustram a relação de circularidade de formação entre os sujeitos e as localidades, conforme descrito por Appadurai ao longo desta seção (2004). Ao misturarem-se nas obras de Muniz, os sujeitos locais e a localidade (nesse caso exemplificado pelos materiais retirados do Aterro Sanitário) constituem um só composto por elementos de ambos, mesclando-se entre si. Além disso, a Arte, assim como a cultura tem a característica de possuir múltiplos sentidos e ser ressignificada o tempo todo. Esta seção focalizou o Jardim Gramacho em seus aspectos subjetivos e de localidade, mostrando como em uma dinâmica globalizada, os sujeitos transformam a si e às localidades incessantemente. Posteriormente, no capítulo 3 deste trabalho, este estudo dos processos culturais em Jardim Gramacho será fundamental para a análise das políticas curriculares das escolas do bairro.

## **1.2 Multiculturalismo**

Venho apresentando a importância da compreensão sobre os processos de construção de identidades/localidades em uma dinâmica de globalização para o entendimento dos sujeitos em seu espaço-tempo que chegam às escolas. Nesse contexto, é importante frisar que nem sempre se falou em diversidade cultural com a naturalidade que falamos hoje. Ou ainda, talvez seja importante, mais do que nunca, falar em diversidade neste momento de ameaça à pluralidade de ideias e às manifestações culturais diversas, as ditas “minorias”. Além disso, embora muito se fale em diversidade cultural, nem sempre as leis que regem a Educação e as escolas estão preparadas para lidar com isso.

Assim, cabe realizar uma análise sobre os processos culturais que ocorreram para que hoje tenhamos uma concepção multicultural das relações entre os grupos culturais. Desse modo, Hall (2006), ao dialogar com Anthony McGrew (1992), ressalta a soberania das identidades nacionais que existia e se fortificou na modernidade e questiona o que deslocou tão poderosamente as identidades culturais nacionais na pós-modernidade. O autor destaca que a resposta a seu questionamento sobre a mudança de paradigma nas identidades culturais relaciona-se com os processos de globalização que se refere

Áqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da "sociedade" como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma "como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço" (Giddens, 1990, p. 64). Essas novas características temporais e espaciais, que resultam na compressão de distâncias e de escalas temporais, estão entre os aspectos mais importantes da globalização a ter efeito sobre as identidades culturais (HALL, 2006, p. 39).

Hall (2006) questiona se as identidades nacionais estão sendo "homogeneizadas". Para Hall, muitos acreditam que a globalização seja uma ameaça às identidades e à "unidade" das culturas nacionais. No entanto, para o autor, esta análise é muito simplista e exagerada. Com isso, Hall elenca três contra tendências principais. São elas:

- a) globalização caminha em paralelo com um reforçamento das identidades locais, embora isso ainda esteja dentro da lógica da compressão espaço-tempo;
- b) A globalização é um produto desigual e tem sua própria "geometria de poder";
- c) A globalização retém alguns aspectos da dominação global ocidental, mas as identidades culturais estão, em toda parte, sendo relativizadas pelo impacto da compressão espaço-tempo; (HALL, 2006, p. 48).

A primeira contra tendência, de Kevin Robins<sup>10</sup>, onde juntamente à tendência de homogeneização global, observa-se certo fascínio pela *diferença* e a mercantilização da etnia. Para o autor, paralelo ao global, há o interesse pelo local, na exploração da criação de "nichos". Assim, a ideia de global, para ele, não substitui o local, mas articula-se com ele. O que o autor denomina que local não deve ser imaginado como velhas identidades, fixadas em localidades determinadas, mas atuante na lógica da globalização. Para Robins, é improvável que a globalização tenha o poder de destruir as culturas locais e é mais provável que neste processo sejam produzidas *novas* identificações "globais" e *novas* identificações "locais".

A segunda crítica à homogeneização para Hall (2006), de Doreen Massey, que denomina de "geometria do poder" da globalização o fato de que para ela, a globalização é desigualmente distribuída ao redor do mundo, não chegando a todas regiões e no interior de cada região do planeta com a mesma intensidade.

O terceiro ponto que contesta a homogeneização ocasionada pela globalização citado por Hall (2006) sustenta o argumento que embora o fenômeno

---

<sup>10</sup> Kevin Robins, sociólogo da migração turca na Europa; consultor do Conselho da Europa, DG IV, sobre questões de diversidade.

seja denominado global, ele não atinge o globo inteiro, sendo apenas um fenômeno do mundo ocidental, uma vez que a direção de seus fluxos é desequilibrada e as relações de poder cultural são desiguais, tendendo mais para a visão ocidental do que para as demais regiões do globo.

Hall (2006) destaca os movimentos de migração como um fator importante acerca das construções e desconstruções das identidades culturais. Conforme visto na seção sobre a formação do bairro de Jardim Gramacho, a chegada do Aterro Sanitário provocou uma migração à localidade de pessoas em busca de trabalho e que contribuíram para a formação do bairro. O autor faz uma conclusão provisória das questões sobre global e local destacando que acredita que a globalização tem o efeito de deslocar as identidades, tendo o efeito pluralizante sobre as identidades, tornando-as menos fixas, mais plurais e diversas. Assim, a partir dos apontamentos feitos pelo intelectual jamaicano sobre as identidades culturais em um contexto de globalização, a compreensão do multiculturalismo permanece importante de ser discutida neste trabalho.

Avançando nessa discussão, problematizo como o multiculturalismo pode contribuir para essa análise. Para isso, é importante destacar a distinção entre os termos multicultural e multiculturalismo, de acordo com Hall (2003, p. 52)

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade "original". Em contrapartida, o termo "multiculturalismo" é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais.

Assim, Hall descreve o termo multicultural a partir da convivência entre grupos que possuem diferenças entre si, mas dividem a mesma localidade. Já o termo multiculturalismo é uma estratégia política utilizada para minimizar os impactos e tensões produzidos com as implicações que ocorrem em uma sociedade multicultural<sup>11</sup>. Hall (2003) ressalta que os dois termos são independentes, mas que é impossível separá-los. Destaca ainda, que o termo "multiculturalismo", devido a seu sufixo "-ismo", corre o risco de ser reduzido a uma singularidade formal, tornando seu significado fixado.

---

<sup>11</sup> A sociedade multicultural não caracteriza-se por si só em um problema ou tensão, esses são produzidos nas redes e interesses políticos constituídos na lógica de dominação.

Para exemplificar melhor, Hall destaca o caráter plural e heterogêneo que o termo multicultural supõe, onde dentro de uma mesma localidade (no caso, países citados pelo autor), convive uma diversidade de grupos culturais.

"Multicultural", entretanto, é, por definição, plural. Existem muitos tipos de sociedade multicultural, como por exemplo, os Estados Unidos da América, a Grã-Bretanha, a França, a Malásia, o Sri Lanka, a Nova Zelândia, a Indonésia, a África do Sul e a Nigéria. Estes são, de forma bastante distinta, "multiculturais". Entretanto, todos possuem uma característica em comum. São, por definição, culturalmente heterogêneos (HALL, 2003, p. 52).

Hall não cita o Brasil dentre seus exemplos, porém, nosso país, para além de suas dimensões continentais e enorme diversidade cultural existente também pode ser colocado como exemplo de espaço de convivência entre uma pluralidade de culturas. Assim, Caetano, Gaivizzo e Goulart (2017) destacam a relevância dos estudos do multiculturalismo no Brasil, conforme a seguir:

Considera-se que o debate acerca da política de reconhecimento e de identidade, a partir da teoria multiculturalista, foi muito importante para a defesa do reconhecimento de determinados grupos no Brasil. Dentre estes, salientam-se aqueles historicamente definidos de forma racializada, os quais não foram beneficiados pelo respeito à dignidade da pessoa humana promovido pelos ideais universalistas e igualitários no processo de construção das democracias modernas. Estas populações estiveram distantes de exercer, em pé de igualdade, a liberdade e de serem tratadas como iguais pelo Estado, pelas Instituições Públicas e, de maneira especial, pelas Instituições de Ensino Superior (CAETANO; GAIVIZZO; GOULART, 2017, p. 106).

Nessa perspectiva, os autores destacam a concepção de multiculturalismo e a política de reconhecimento, que opera como uma ferramenta capaz de promover a convivência com harmonia e reciprocidade entre indivíduos de diferentes grupos da sociedade. Com isso, as diferenças culturais são tratadas em uma perspectiva de enaltecimento à diversidade e pluralidade.

A fim de entender melhor o sentido e o significado da política de reconhecimento, torna-se necessário problematizar e desvendar a relação entre os discursos de identidade, reconhecimento, igualdade e equidade, chamando-se a atenção para os significados historicamente construídos sobre tais noções. Para a doutrina multiculturalista, a identidade do ser humano é parcialmente moldada a partir do reconhecimento, ou pela ausência deste (CAETANO; GAIVIZZO; GOULART, 2017, p. 106).

Os autores em diálogo com Piovesan (2008), destacam que a política de reconhecimento opera em duas perspectivas: o reconhecimento igualitário e o reconhecimento da diferença. Sobre a política de reconhecimento igualitário, retomo às percepções extraídas do documentário *Lixo Extraordinário*, onde podemos

exemplificar no recorte temático desta pesquisa, seu funcionamento entre o grupo de catadores do Aterro Sanitário.

Em determinado momento do filme, a equipe de Vik Muniz é questionada por um catador sobre para quê e porque do trabalho desenvolvido por eles naquele local. Vik, então, explica que o projeto pretende dar visibilidade ao catador, cujas funções são pouco conhecidas pela maioria das pessoas. Em resposta, o catador chamado Valter diz que isso é muito bom para eles (catadores) porque leva ao reconhecimento deles como classe de catadores. Valter diz que não tem nem estudo primário, que é catador ali há 26 anos, que tem orgulho de ser catador e que é vice-presidente da associação de catadores. O orgulho mencionado da profissão exercida de catador no contexto do Aterro Sanitário de Jardim Gramacho exemplifica os estudos de Appadurai (2004) sobre a ação mútua entre sujeitos e localidade. Seria em decorrência do fato de que não existindo o lixão, não existiriam essas pessoas que catam? O lixo está para pessoas, assim como estas “existem” em função do lixo?

A importância da representatividade do grupo também é percebida em outro momento do documentário, quando é mostrado o grupo de catadores indo ao Museu de Arte Moderna do Rio ver a exposição de Vik do trabalho desenvolvido com eles. Tião (Presidente da associação de catadores) dá entrevista dizendo que os catadores devem ser vistos como uma categoria de trabalhadores na área da reciclagem. Nesses exemplos, podemos ver como a política de reconhecimento igualitário opera sobre o grupo de catadores, contribuindo para seu auto reconhecimento enquanto grupo a partir de suas igualdades e pleiteando pautas como a valorização do seu trabalho e a forma como o mesmo é visto pela sociedade.

Candau (2008), ao discutir as diferentes abordagens do multiculturalismo, destaca que a temática divide opiniões e recebe algumas críticas, principalmente por seu caráter polissêmico com suas derivações e adjetivações. A autora destaca que a discussão sobre multiculturalismo não surgiu primeiramente na Academia, mas que nasceu das manifestações populares, movimentos sociais, grupos sociais discriminados e excluídos. Assim, a autora destaca que a posição de multiculturalismo privilegiada por ela irá destacar as seguintes percepções: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado

interculturalidade. Sobre a abordagem assimilacionista, Candau (2008) destaca que vivemos em uma sociedade multicultural, porém, não há igualdade de oportunidades, conforme o trecho a seguir:

Uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são. Essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente (CANDAU, 2008, p. 50)

A respeito do multiculturalismo diferencialista ou, segundo Amartya Sen (2006), monocultura plural, Candau ressalta que quando há ênfase na assimilação, as diferenças são negadas ou silenciadas. Para superar esse entrave, a abordagem faz a seguinte proposição:

Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas se possam expressar. Afirma-se que somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base. Algumas das posições nessa linha terminam por ter uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais. É então enfatizado o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, é privilegiada a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações etc (CANDAU, 2008, p. 51).

Candau (2009) destaca que essas são as duas vias mais desenvolvidas e polêmicas nas sociedades. Então, considera mais adequada a concepção de interculturalidade, conforme defende no trecho abaixo:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Lopes e Macedo (2011) destacam que o multiculturalismo tem como um de seus fundamentos a negociação entre culturas. Desse modo, o multiculturalismo defende a diversidade cultural, nega a inferiorização de culturas e percebe o mundo contemporâneo como multicultural. As autoras destacam em Candau (2009) a sugestão de uma centralidade no pluralismo cultural nos currículos. Candau também observa as culturas como produções históricas, permeadas por relações de poder e envolvidas em interações e hibridações.

Negando tanto a assimilação cultural quanto abordagens que enfatizam a diferença, Candau defende a importância de promover, deliberadamente, a relação entre os variados grupos culturais como forma de ampliar os laços entre eles. A base da interculturalidade é o diálogo entre os grupos sociais e culturais, uma negociação que se dá em contextos de assimetria de poder que precisam ser reconhecidos como tal sob pena de a interculturalidade assumir contornos liberais. Ao longo de sua obra, Candau tem integrado diferentes vertentes do multiculturalismo crítico (LOPES; MACEDO, 2011, p. 192).

Embora Hall (2003) tenha se preocupado em definir e distinguir as concepções de multicultural e multiculturalismo, o autor destaca, logo de início em seu ensaio *Da Diáspora* que considera a importância da observação de Homi Bhabha sobre a expansão do termo multicultural e como este termo tornou-se um significante oscilante. O termo hoje é utilizado universalmente, porém, sua disseminação não garantiu o esclarecimento de seu significado.

Para Hall (2003), o multiculturalismo não significa uma única doutrina, mas sim representa uma série de processos e estratégias políticas inacabadas. O autor ressalta que assim como há diversas sociedades multiculturais, também há diversidade de multiculturalismos. Assim, Hall (2003) destaca que o multiculturalismo é criticado pelos grupos de direita conservadora, pelos liberais e por modernizadores de distintas convicções políticas, conforme no fragmento a seguir:

Algumas versões pós-modernas do "cosmopolitismo", que tratam o "sujeito" como algo inteiramente contingente e desimpedido, se opõem radicalmente ao multiculturalismo, em que os sujeitos se encontram mais localizados. Há ainda o desafio de várias posições na esquerda. Os antiracistas argumentam que, erroneamente, o multiculturalismo privilegia a cultura e a identidade, em detrimento das questões econômicas e materiais. Os radicais creem que ele divide, em termos étnicos e racialmente particularistas, uma frente racial e de classe unida contra a injustiça e a exploração. Outros apontam as várias versões do multiculturalismo "de butique", comercializado e consumista, que celebram a diferença sem fazer diferença. Há também aquilo que Sarat Maharaj oportunamente denomina

"gerencialismo multicultural", o qual apresenta "uma assombrosa semelhança com a lógica do apartheid" (HALL, 2003, p. 54).

Hall (2003) destaca que a concepção de multiculturalismo não é a resolução para todos os questionamentos sobre diversidade cultural, conforme ressalta a seguir:

Todos sabem [...] que o multiculturalismo não é a terra prometida... [Entretanto] mesmo em sua forma mais cínica e pragmática, há algo no multiculturalismo que vale a pena continuar buscando [...] precisamos encontrar formas de manifestar publicamente a importância da diversidade cultural, [e] de integrar as contribuições das pessoas de cor ao tecido da sociedade. (HALL, 2003, p. 54).

Assim, esta seção apresentou algumas diferentes concepções de multiculturalismo. Apesar das críticas e ponderações feitas à teoria do multiculturalismo, acredito que a geopolítica atual urge pela reafirmação dessas pautas, uma vez que o respeito à diversidade cultural se encontra muitas vezes ameaçado.

### 1.3 Hibridismo

Após discussão anterior sobre a perspectiva multicultural, seus entraves e divergências, nesta seção serão vistas como as concepções de hibridismo podem contribuir para a compreensão dos movimentos de produção de cultura. Será abordado como o hibridismo opera nos processos culturais em seus aspectos fluidos, não fixados e contingenciais nos quais esta pesquisa se propõe a entender os aspectos culturais que constituem o bairro de Jardim Gramacho.

Hall (2006) destaca que, no cenário global, estão emergindo em toda parte identidades culturais que não são fixas, que estão em “transição” e que são o produto do cruzamento de misturas culturais do mundo globalizado. Em seguida, o autor utiliza a concepção de tradução para explicar o fenômeno que ocorre quando sujeitos que saíram de seu lugar de origem atravessam fronteiras naturais, constituindo formações de identidade. Embora essas pessoas tenham forte vínculo com suas tradições culturais, sabem da impossibilidade de retorno ao seu local inicial. Portanto, elas se veem obrigadas a negociar com as novas culturas que vivem, de modo a não perder totalmente suas identidades. Essas pessoas são “o produto de várias histórias e culturas interconectadas”, formando assim “culturas híbridas”, desprovidas de qualquer “absolutismo” étnico”.

Nessa discussão, Hall (2006) cita os recentes movimentos de ressurgimento do nacionalismo da Europa Oriental e o crescimento do fundamentalismo. Na tentativa de se reconstruir identidades purificadas frente ao hibridismo e diversidade, movimentos são conduzidos por ideias de pureza racial e de ortodoxia religiosa.

Há exemplos na Europa Oriental de ideias de nações unificadas nos aspectos étnicos, religiosos, na tentativa de criar identidades culturais homogêneas. No entanto, existem dentro deste contexto “minorias” que se identificam com culturas diferentes. Destaca também o fundamentalismo religioso no Oriente médio como exemplo de movimentos nacionalistas e destaca que o fundamentalismo é mais forte nos Estados islâmicos mais pobres da região (HALL, 2006).

Esses movimentos também podem ser observados no Brasil, devido à onda conservadora, principalmente de cunho religioso, quando observados os resultados dos últimos processos eleitorais e as pautas conservadoras, fixadas em hegemonias que vem sendo discutidas nas políticas públicas.

Vale trazer ponderações de Hall (2006) quando este ressalta que tanto o liberalismo quanto o marxismo, em suas diferentes formas, acreditavam que o apego ao local daria gradualmente vez ao global e às identidades internacionais da modernidade. Porém, Hall destaca que a globalização não se trata de um triunfo do “global” sobre o “local”, mas que seus desvios e deslocamentos mostram-se variados e contraditórios. Lopes e Macedo (2011) também fazem esse destaque, operando com a concepção de hibridismo cultural, conforme a seguir:

O hibridismo cultural não é, portanto, a superação do conflito entre culturas nem a busca de diálogo ou negociação entre elas, para os quais o relativismo ou a tolerância talvez trouxessem a resposta. Ele aponta para a compreensão de que as culturas que identificamos como diferentes são sistemas de significação e representação que se propõem capazes de fechar os sentidos, mas não podem realmente fazê-lo. Dizer que as culturas são híbridas é o mesmo que dizer que elas não existem na forma de fixações absolutas, que elas são espaços-tempos de produção de sentidos regulados por um poder incapaz de regulação total (LOPES; MACEDO, 2011, p. 213-214).

Lopes e Macedo (2011) apresentam seu entendimento sobre pós-colonialismo como as formas de resistência ao globalismo e universalismo existentes nas manifestações contemporâneas. Salientam ainda, que a vertente pós-estrutural da perspectiva pós-colonial opera como ferramenta na compreensão dos fluxos culturais da contemporaneidade. Seria uma releitura das diversidades de culturas com ênfase nos fluxos e no hibridismo. As autoras destacam os estudos de García

Canclini, Homi Bhabha e Stuart Hall que se debruçam aos estudos culturais como fluidos e híbridos, conforme explicita o trecho a seguir:

Os autores que privilegiamos neste capítulo buscam tratar a cultura como sistemas de significação e de representação, negando seu caráter estático e destacando os processos híbridos pelos quais as culturas estão sempre a se constituir. Embora guardem algumas aproximações, suas abordagens variam em relação à radicalidade que dão ao caráter fluido da cultura, que envolve maior ou menor afastamento da noção de cultura como repertório partilhado de significados ou, dito em uma palavra, como “coisa” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 208).

Assim, Lopes e Macedo (2011) salientam que embora os autores do campo (García Canclini, Homi Bhabha, Stuart Hall) tenham divergências quanto à radicalidade do caráter fluido da cultura, seus estudos auxiliam a compreensão desse caráter fluido da cultura, propiciando seus constantes movimentos de ressignificação e processos de hibridismo, defendidos nesta pesquisa. As autoras destacam ainda que o conceito de hibridismo cultural defendido por Homi Bhabha evidencia mais o caráter de prática de significação atrelado à cultura e a defende como prática de enunciação.

Trazido da linguística, o que nos interessa nesse conceito é sua demonstração, nesse campo teórico, de que não há nenhuma unidade ou fixidez primordial nos sentidos ou símbolos de uma cultura. Cada vez que são lidos, eles são reapropriados de outra maneira. Isso significa que a leitura é também ela uma enunciação. Pensando assim, pode-se dizer que não há reprodução na cultura, apenas produção. Igualmente não há sentidos puros, mas híbridos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 211).

Lopes e Macedo (2011) assumem a necessidade de explicar como as culturas parecem se repetir se são sempre distintas, para entendimento da abordagem que defendem. Essa explicação é necessária para que a concepção de cultura como produção, enunciação seja compreendida. Em diálogo com Bhabha, que assumidamente declara postura pós-estruturalista e não opera com cultura como soma. Segundo elas, autor utiliza o conceito de ambivalência para explicar sua concepção de como acontecem os processos culturais, conforme a seguir:

A diferença, no entanto, está no fato de que Bhabha não propõe que se entenda a cultura como um somatório — a cultura é isso e também aquilo. Ao contrário, propõe que a cultura são os símbolos e sentidos produzidos num processo ambivalente que envolve reiterar e negar ao mesmo tempo. Essa ambivalência é própria da cultura e é ela que possibilita algum controle dos sentidos ao mesmo tempo que inviabiliza que esse controle seja total (LOPES; MACEDO, 2011, p. 211).

Nessa abordagem proposta por Bhabha e debatida por Lopes e Macedo (2011), a cultura é sempre híbrida, seja qual for a interação entre os grupos culturais diversos. O conceito de hibridismo nos auxilia no entendimento de que não há cultura pura e sim o surgimento de novas culturas a partir de fragmentos de significações. Nesse sentido, as culturas são sempre fusões de outras fusões e não há como precisar origem de nenhuma ordem.

A própria menção a culturas não é mais do que ficção. Existe apenas um fluxo de transformações, um movimento incessante de produção de sentidos que se utiliza de fragmentos de sentidos deslocados no tempo e no espaço. A nomeação das culturas que as cria como coisas é um ato de força que visa a controlar os sentidos, e o faz de forma parcial (LOPES; MACEDO, 2011, p. 212).

Lopes e Macedo destacam também que a teoria de Bhabha sobre as culturas híbridas propõe duas vertentes interessantes. Uma delas mostrando os mecanismos de controle sobre a circulação de sentidos. Nessa vertente as autoras exemplificam com os processos massacrantes do colonialismo, tendem a operar com uma fixação de sentidos dominante, com forte tendência em ignorar o “pensar diferente”.

A outra vertente mencionada por Bhabha descarta a possibilidade completa do controle de circulação de sentidos. É justamente essa outra vertente que anula a ideia de que se só houvesse imposição de culturas não haveria hibridismo. A ideia discutida por Bhabha sobre a impossibilidade de controle não se apresenta como resistência ao poder, mas sim como uma ambivalência atrelada ao poder.

O colonialismo tem que conviver sempre com o outro aterrorizante que é a condição de sua dominação e isso envolve uma negociação. Ainda que essa negociação se faça em condições claras de assimetria de poder, ela expõe a insuficiência dos sistemas de significação e representação da cultura global, mostra que ela não é capaz da fixação absoluta que busca. Há sempre um espaço para o hibridismo, para a irrupção de sentidos que não podem ser fixados pelo controle colonial (LOPES; MACEDO, 2011, p. 213).

A partir disso, Lopes e Macedo esclarecem que o hibridismo não se restringe a ser um instrumento de negociação entre culturas e superação de atritos, pois o relativismo e a tolerância já se encarregam dessa explicação. O hibridismo é um mecanismo que destaca as diferenças culturais que observamos como sistemas de significação que não são fixos, são espaços-tempos de produção de sentidos. Salientam também que as concepções de cultura e hibridismo tem grande utilidade no campo do Currículo, colaborando para o entendimento de conceitos como diálogo e negociação, presentes nos conteúdos curriculares, oferecendo outros sentidos.

A diferença não é a outra cultura, mas a criação de novos sentidos no ambiente regulado pelos sistemas discursivos hegemônicos. Essa criação só é possível porque o que denominamos culturas marginais não estão na margem, mas no centro mesmo desses discursos como a perturbação necessária que os estabiliza e desestabiliza ao mesmo tempo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 214).

Assim, a defesa de Lopes e Macedo é a importância que os estudos pós-estruturais e pós-coloniais desempenham no exercício de redefinição da questão cultural. Com isso, abre-se mais espaço para uma ação educacional (des)hierarquizada e democrática.

Essa ação envolve, a nosso ver, a recusa tanto à ilusão (e violência) da substituição da cultura do aluno por uma cultura elaborada quanto ao endeuamento das culturas nativas por certo culturalismo neocolonial. Uma recusa que se fundamenta na denúncia de que não há tais culturas como coisas, a não ser como estratégia de dominação, como narrativas que buscam evitar que se pense diferente. Ainda que, por suposto, tais repertórios de significados partilhados continuem a ser nomeados como culturas, advogamos a necessidade de desconstruir diuturnamente os mecanismos sociais que permitem essas simplificações, liberando os fluxos que se espremem em qualquer classificação (LOPES; MACEDO, 2011, p. 215).

Esse entendimento de cultura discutido por Lopes e Macedo é importante para a questão tratada nesta pesquisa, marcadamente quando os documentos curriculares destacam de forma veemente as implicações do Aterro Sanitário de Jardim Gramacho no bairro e conseqüentemente na escola, observamos os entraves que as escolas enfrentam ao lidar com as culturas ditas marginalizadas.

#### **1.4 Como as políticas curriculares se articulam em uma perspectiva cultural e contextual**

Appadurai (2004) destaca que o sujeito produz contexto e o contexto produz o sujeito. Dessa forma, percebe-se que no recorte temático analisado por esta pesquisa (o bairro de Jardim Gramacho), o contexto local é fortemente marcado pelos reflexos do Aterro Sanitário desativado, uma vez que o mesmo foi durante muito tempo, uma marca na comunidade local. Assim, este trabalho propõe pensar-se em políticas de currículo que considerem essas relações na formação de contextos e sujeitos contextualizados em determinado espaço-tempo.

Macedo (2006) destaca que não percebe currículo como um espaço de legitimação de culturas, mas sim como um cenário em que existem negociações de

posições ambivalentes de controle e resistência. A autora propõe, então, pensar a relação currículo e cultura para além dos binarismos de produção e reprodução cultural.

O cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação. Ou seja, não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença (MACEDO, 2006, p. 105).

Macedo (2006) traz um apontamento interessante sobre os currículos em uma perspectiva pós-colonial. A autora entende colonialismo como um processo cultural, buscando legitimar significados de uma única forma e não meramente como uma dominação política e econômica. Desta forma, Macedo afirma que nosso currículo é um lugar-tempo em que nossa vida é vivida. Sobre a noção de currículo como espaço-tempo, Macedo destaca:

Entendo ser mais promissor, do ponto de vista teórico, buscar pensar o currículo como espaço-tempo de fronteira, permeado por relações interculturais e por um poder oblíquo e contingente. A noção de fronteira tem sido utilizada pelo pós-colonialismo para designar um espaço-tempo em que sujeitos, eles mesmos híbridos em seus pertencimentos culturais, interagem produzindo novos híbridos que não podem ser entendidos como um simples somatório de culturas de pertencimentos (MACEDO, 2006, p. 106).

Dentro desta perspectiva, currículo seria um lugar de espaço-tempo de interação entre culturas. Lugar este demarcado pelo hibridismo, que pressupõe a ausência de significados puros. Estar nesta fronteira significa, portanto, estar no limiar entre culturas. O entendimento desta fronteira é importante para Macedo (2006), pois é nela que para a autora, o currículo se encontra como uma forma de poder, que sendo menos hierárquica e vertical, possibilita o entendimento de uma outra forma de agência.

Macedo faz um apontamento sobre hibridismo cultural que pode ser compreendido em uma análise das políticas curriculares.

A ideia de hibridismo cultural que caracteriza o entendimento pós-colonial da interação entre culturas precisa, no entanto, ser localizada num quadro social marcado por discursos globais extremamente poderosos, sob pena de parecer ingênua. Não se pode esquecer que as experiências de interação entre culturas têm sido muito marcadas por segregação e guetização, ou seja, pela tentativa de fixação de sentidos e de inviabilização da cultura como espaço-tempo de enunciação da diferença. Embora a diferença seja a marca do sistema simbólico a que denominamos cultura —

e as classificações binárias sejam parte fundamental desse sistema — elementos que podem perturbar os sistemas classificatórios, ocupando regiões ambivalentes, ambíguas, são frequentemente banidos ou pressionados para se manter dentro das fronteiras simbólicas estabelecidas pelas culturas (MACEDO, 2006, p. 106).

Com isso, Macedo discute as políticas de currículo dentro de uma abordagem de espaço-tempo, assim como os processos culturais se dão.

Diferentemente de Ladwig (2003), não estou considerando o “saber oficial” como o saber colonizador do professor ou do currículo pré-ativo. Entendo que os discursos globalizados que o constituem fazem parte tanto dos discursos que aparecem nos documentos escritos quanto de nossas — de professores e alunos — múltiplas formas de agir no currículo. Ou seja, penso o currículo como espaço-tempo de fronteira em que discursos globais e locais negociam sua existência (e inexistência posto que hibridizar significa renunciar à ideia de identidade baseada em raízes de qualquer natureza) (MACEDO, 2006, p. 107).

Macedo (2006) ao trazer Bhabha (2003) nos afirma que o poder colonial atua fixando e impedindo a circulação da diferença. Para Macedo, este apontamento de Bhabha sobre poder colonial apresenta-se muito mais poderoso do que as interpretações hierarquizadas típicas. Além disso, este poder não se apresenta como um poder absoluto, mas como um poder ambivalente, demarcando sua força. A autora, no entanto, adverte que não há como simplesmente transpor automaticamente as discussões do intelectual para entendermos como as culturas se relacionam no currículo como espaço-tempo de fronteira. O que os apontamentos de Bhabha nos permitem seria perceber a negociação entre as culturas presentes no currículo escolar de forma (des) hierarquizada.

Hegemonia e agência na perspectiva de currículo como espaço-tempo:

Compreender o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural e a cultura como lugar de enunciação têm implicações na forma como concebemos o poder e, obviamente, nas maneiras que criamos para lidar com ele. Trata-se, antes de mais nada, de lidar com o poder da perspectiva da cultura pensada como híbrido, o que nos exige uma outra compreensão da noção de hegemonia e agência (MACEDO, 2006, p. 109)

Macedo (2006) problematiza ao ressaltar que o discurso moderno estava pautado na defesa à lealdade de classe, por exemplo. O pós-colonialismo, no entanto, opera com as ideias de fragmentação e contingência que sugerem novos antagonismos sociais. Todavia, Macedo não defende que se substitua a lealdade de classes por outras, mas pensar agência em outra epistemologia, conforme a seguir:

Nesse sentido, essa agência contingente, preocupada com as formas de intervir ideologicamente, repousa sobre a capacidade de negociação, de

articulação de elementos antagônicos e contraditórios — sem a perspectiva teleológica — que criam objetivos de luta híbridos. Nesse espaço híbrido de negociação, não existem em uma forma pura referentes políticos que nos acostumamos a usar, como classe, raça, gênero. Para além do questionamento do sentido primordial desses grupos que direcionaram nossa ação política, a agência contingente explícita, ainda, que não há um objeto político homogêneo. A negociação dos pertencimentos é sempre um processo de tradução contingente e de transferência de sentido. Noções como classe (por exemplo), com as quais erigimos nossa noção de agência, têm se mostrado insuficientes num momento de profunda fragmentação em que pululam sub-empregos e empregos temporários. As alternativas teóricas e políticas que precisamos construir devem lidar com essas contingências históricas, as identidades coletivas pós-coloniais precisariam ser reinventadas, se é que é possível criar novas hegemonias num mundo em que os agentes políticos são descontínuos. Um mundo em que imagens e identificações antagônicas compartilham e lutam por espaço e visibilidade (MACEDO, 2006, p. 109).

A partir da análise das políticas curriculares em uma perspectiva que privilegie os processos culturais, outros autores, mesmo não sendo do campo dos estudos culturais trazem apontamentos importantes para avançar nessa discussão. Ball, Maguire e Braun (2016) destacam a importância do contexto, ressaltando que embora haja contextos similares, cada contexto é único. Em *Como as escolas fazem políticas* Ball, Maguire e Braun (2016) realizam um estudo em quatro escolas com características similares, a princípio, mas que se diferenciam umas das outras. Nessa pesquisa, o autor estipula quatro dimensões contextuais da atuação política.

A primeira delas, ele nomeia como *contextos situados* que dizem respeito à localidade, histórias escolares e matrículas. Nesta dimensão contextual a localidade em que a escola está inserida, a quantidade e origem das matrículas exercem influência nas características da escola.

A segunda dimensão contextual é chamada de *culturas profissionais*, onde estão os valores, compromissos e experiências dos professores e gestão da política nas escolas. Nesta dimensão contextual a experiência de trabalho e de formação continuada dos professores pode fornecer aspectos que colaboram para caracterizar uma unidade escolar.

A terceira dimensão estabelecida por Ball destaca os *contextos materiais*, englobando funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura. Nesta dimensão, a estrutura física e os recursos disponíveis em uma escola também são fatores importantes para constituir uma realidade escolar.

E a quarta dimensão contextual descreve os *contextos externos*, como por exemplo, grau e qualidade do apoio das autoridades locais e classificações em

avaliações externas. Nessa dimensão, fatores externos à escola podem sugerir, regulamentar, fiscalizar as práticas curriculares existentes em uma unidade escolar.

Todas as quatro dimensões contextuais da atuação política estão inter-relacionadas e coexistem, sendo todas importantes para constituir um contexto, mas não determiná-los, uma vez que os contextos são fluidos e mutáveis. Acredito que as concepções de contextos de Ball, Maguire e Braun (2016) possam contribuir o andamento desta investigação, pois embora não sejam autores que tenham como temática central as questões culturais, suas discussões podem, dialogar com as contribuições dos estudos culturais abordadas neste trabalho.

Com isso, trataremos das aproximações e divergências sobre contexto para Ball, Maguire e Braun e os autores dos estudos culturais aqui destacados. Dentre as aproximações das discussões de Ball e os autores dos estudos culturais (APPADURAI, 2004; BHABHA, 2003; HALL, 2006), por exemplo, podemos citar a noção de hibridismo que considera que não há culturas puras e sim culturas híbridas e todos os aspectos que compõem o mundo globalizado e estão em constante movimento, o que auxilia para compreender as concepções de formações de contextos onde ambos os autores articulam suas ideias com esta perspectiva.

Dentre as divergências sobre a ideia de contexto entre os autores que dialogam nesta seção, devemos destacar, principalmente, a divergência da abordagem teórico-metodológica. Assim, Lopes, Cunha e Costa (2013) apontam em Ball alguns resquícios do pensamento estrutural onde a linguagem é percebida como subvertida ao contexto, pois está exposta a uma exterioridade.

É assim que Ball (2001) insiste em definir que as políticas nacionais são criadas num constante processo de *bricolagem* a partir de fragmentos de proposições, modelos, modismos, testados ou não, fragmentos *transferidos* de um *contexto* específico para outros *contextos*. É o que podemos analisar também quanto ao acréscimo de outros dois contextos ao ciclo de políticas – de resultados/efeitos e de estratégias políticas – que inibe a tentativa de romper com leituras lineares ou verticalizadas das políticas (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 396).

Já os autores dos estudos culturais aqui privilegiados, operam sob uma perspectiva pós-estrutural, onde, por exemplo, os limites de produção de bairros são fluidos e estão em constante movimento, conforme descrito por Appadurai (2004) a seguir:

Por sua vez, esta variabilidade é em parte produto do modo como as etnopaíses atuais interagem irregularmente com as finanças, os meios de comunicação e os imaginários tecnológicos (cap. 2). O modo como estas forças se articulam em Port Moresby é diferente da sua articulação em

Peshawar, e este, por sua vez, é diferente em Berlim ou em Los Angeles. Mas estes são todos lugares onde o combate entre os imaginários do Estado-nação, das comunidades instáveis e dos meios de comunicação eletrônicos globais estão em pleno progresso (APPADURAI, 2004, p. 262).

Com isso, Appadurai (2004) destaca distintas localidades e suas diferentes articulações com diversos fatores, cada qual interagindo de um modo, embora os artefatos da globalização incidam sobre estas localidades em progresso constante, mas cada uma irá relacionar-se de forma diferente. Apesar das divergências já apontadas entre os teóricos dos estudos culturais discutidos ao longo deste primeiro capítulo e os estudos de Stephen Ball, acredito que ambos fornecem discussões de fundamento importante para este trabalho, e, portanto, podem dialogar.

Assim, no próximo capítulo, iremos discutir as contribuições de Ball para o campo das políticas de currículo continuando a considerar a importância de noções dos estudos culturais para o entendimento de currículo nas escolas municipais do bairro de Jardim Gramacho aqui apreciadas.

## 2 COMO A ESCOLA ESTÁ ATUANDO E PRODUZINDO AS POLÍTICAS? O QUE JÁ SE PESQUISOU SOBRE ESTA RELAÇÃO?

O primeiro capítulo deste trabalho debruçou-se a compreender as especificidades e o contexto em que o bairro de Jardim Gramacho se encontra, operando sob a perspectiva dos estudos culturais. Com isso, pretendeu-se mostrar os processos culturais que constituem a localidade em circularidade com os sujeitos locais, assim como a localidade também constitui a cultura existente e seus sujeitos.

Agora, conhecendo o contexto em que estão situadas as três escolas municipais do bairro, pretende-se analisar neste capítulo como as políticas curriculares se desenvolvem. Essa análise será feita em uma perspectiva onde política e social estão intrinsecamente ligados. Sobre política, propriamente dita, Gigante (2016) destaca:

Não é aquilo que somente os políticos fazem, está presente em qualquer tomada de decisões. Até quando se opta por não fazê-la, se está tomando uma decisão política. É marcada por relações de poder, explícitas ou implícitas. Essas relações geram discursos tanto por articulações quanto por exclusões e apresentam caráter contingente e provisório (LACLAU, 2010 apud GIGANTE, 2016, p. 75).

Tendo em vista os estudos sobre as políticas educacionais (Nuzdor, 2010; Ball et al 2016; Mainardes, 2006) essa dissertação se alinha à crítica ao entendimento de que concepção e implementação de políticas possam estar apartados. Ao contrário, acompanho os autores que advogam pelo caráter indissociado desses binarismos com os quais nos deparamos nos cotidianos escolares: teoria e prática, concepção e implementação, ensino e aprendizagem, conhecimento e cultura, entre tantos outros. Considero que o livro *Como as escolas fazem política* de Stephen Ball et al (2016) favorece o abalo dessas posições reificadas. Nesse livro, Ball et al descrevem o trabalho empírico que realizaram em quatro escolas da periferia da Inglaterra.

Aparentemente, pensando sobre o sistema educacional inglês e o brasileiro, há de se pensar em aproximações e distanciamentos. Neste trabalho quero enfatizar as similaridades que nos ajudam a problematizar implementação/construção de políticas no Brasil. Mais precisamente, considero que contribui para analisar aspectos das políticas desenvolvidas na rede municipal de Educação de Duque de Caxias, onde atuo como professora do Ensino Fundamental desde 2016. Mais precisamente ainda, sobre o bairro de Jardim Gramacho.

Considero ainda importante problematizar a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, seus entraves, desafios e disputas políticas. Pensar em nível macro e micro de modo relacional e questionando a polaridade, contribui, a meu ver, para uma ampliação das questões que possam ser atribuídas ao cenário mais amplo, mas que repercutem, na realidade educacional local, de um município da Baixada Fluminense como o município de Duque de Caxias. Esse exercício favoreceu para que o escopo dessa investigação pudesse ir para além do “chão da escola”, ou para compreender o local –global em relação, em movimentos de reconfigurações mais dinâmicos, conforme foi discutido no capítulo anterior.

Pensar a BNCC e suas propostas padronizadas para todo o país, que atenda a todas as especificidades locais é um grande desafio que se apresenta. Pensar nessa proposta para o bairro de Jardim Gramacho se tornou meu desafio pessoal. O bairro é marcado, principalmente, por ter se estabelecido em sua área o maior Aterro Sanitário da América Latina até 2012, popularmente conhecido como “Lixão de Gramacho”.

Nuzdor (2010) destaca que em uma análise das políticas educacionais, há um indicativo de paradoxo na implementação das políticas, pois há uma divergência significativa entre os objetivos pretendidos das políticas e seus resultados.

Apesar de um tremendo investimento ser feito para produzir políticas, uma ampla evidência sugere que os atores das políticas são impermeáveis às informações sobre políticas. Agentes e implementadores de mudanças são, com frequência, vistos como seguindo diferentes agendas quando se trata da tarefa da implementação (NUZDOR, 2010, p. 209).

Macedo (2006) após uma análise de dissertações e teses no campo do currículo no Brasil, propõe problematizar a distinção entre currículo formal e currículo vivido. Embora esta problematização almeje ampliar o sentido de currículo, agregando a cultura vivida na escola, a autora chama a atenção para o reforço à ideia de currículo como prescrição que esta distinção pode trazer. A autora destaca que, desde os anos 1980, o Brasil vem crescendo no que tange os estudos sobre currículo, não dependendo mais exclusivamente de importação de literatura sobre essa temática. Com esse crescimento, a autora analisa em seu texto quais sentidos de currículo têm sido produzidos, sobretudo o que se tem pensado sobre currículo formal e currículo em ação. Na época desta análise, Macedo (2006) percebeu que apenas 12,6% das dissertações e teses tratavam de forma integrada a prática e as propostas curriculares.

O conceito de currículo que temos utilizado em nossas análises parece, portanto, bipartido. Talvez pudéssemos defender que tal distinção entre propostas e prática seja apenas um recorte de pesquisa ou mesmo uma estratégia didática para compreender a multiplicidade envolvida no currículo. Argumento, no entanto, que, embora essa distinção tenha surgido para ampliar o sentido dado ao currículo, trazendo para ele a cultura vivida na escola, a forma como a articulação entre currículo formal e currículo em ação vem sendo feita tem implicações políticas que precisam ser consideradas. Entendo que essa distinção contribui para uma concepção hierarquizada de poder — seja de cima-para-baixo seja de baixo-para-cima — que dificulta a possibilidade de pensar o currículo para além da prescrição. Nesse sentido, aponto como parte de nossa agenda política, como pesquisadores do campo, a necessidade de pensarmos um conceito de currículo que o conceba como espaço de produção cultural para além dessas dicotomias. Entendo que desconstruir a necessidade de conceitos como currículo formal e currículo em ação é uma etapa fundamental para que a relação de poder no currículo seja pensada de forma oblíqua, como define García Canclini (1998 apud MACEDO, 2006, p. 99)

Macedo (2006) destaca que a discussão sobre currículo formal e currículo em ação surge para contrapor as teorias tradicionais e burocratizadas que percebiam os documentos legais e as políticas institucionais como foco dos estudos em currículo. Sobre currículo como fato, Macedo destaca que:

Para esses autores (Young e Whitty, 1977; Goodson, 1995 e Young, 2000), o currículo como fato designa a ideia de que há um saber externo à escola para ser transmitido via currículo. Trata-se do lugar em que o saber reificado tende a tomar forma como aquilo que deve ser ensinado. Se pensamos no currículo como fato na perspectiva da relação entre currículo e cultura, podemos dizer que essa noção repousa sobre a idéia funcionalista que vê o currículo e a escola como o lugar de transmissão da cultura (MACEDO, 2006, p. 101)

Nesta abordagem de currículo como fato (Macedo, 2006), a cultura é entendida como um conjunto de sentidos partilhados produzidos externamente à escola. E a partir deste repertório cultural são extraídos elementos para constituir o mosaico ao qual denominamos currículo. Sobre currículo como prática ou currículo ativo, Macedo salienta que:

Trata-se de uma dimensão do currículo que, para Young (2000), parte de como o conhecimento é produzido e não da estrutura do conhecimento em si. O saber e a cultura passam a ser vistos como algo construído pela ação de professores e alunos como sujeitos da escola. Do ponto de vista da cultura, a concepção de currículo como prática daria conta daquilo que Forquin (1993) tem denominado da cultura da escola como um “mundo social” (p.167). A cultura da escola não seria, nesse sentido, algo a ser ensinado, mas a produção simbólica e material que se dá no seio da escola (MACEDO, 2006, p. 102)

Macedo (2006) ressalta que a abordagem do currículo como prática, com seu dinamismo, ganha destaque nas discussões do campo frente a abordagem de

currículo como fato. A autora destaca também o grande avanço que isso representa, mediante o caráter fortemente burocrático que as perspectivas de currículo teorizavam. No entanto, pondera e problematiza o que poderia ser considerado este avanço. Para a autora, há de se analisar com cautela, pois, apesar da ampliação do conceito de currículo, seu resultado origina uma série de outras experiências e dimensões que não são articuladas. E embora passe a existir a valorização da dimensão vivida do currículo, a ideia de prescrição tradicional do currículo não é alterada. Isso porque teríamos mudado apenas o entendimento do que é currículo, considerando a cultura como fator importante nesta construção. No entanto, mantendo a ideia de separação entre produção e implementação.

Macedo (2006) destaca a dicotomia entre currículo como fato e currículo como prática. Em boa parte dos trabalhos acadêmicos analisados na pesquisa realizada pela autora, foi possível perceber que nas relações de poder, o currículo como fato exerce posição dominante sobre o currículo como prática. Dentre as razões para esta hierarquia do currículo de fato, Macedo (2006) destaca que existe o imaginário que os currículos formais, quando bem aplicados, podem mudar a prática. Salienta também que este é um processo hierárquico dos Estados sobre as escolas, constituindo uma relação de poder.

Com isso, a autora destaca que o papel do professor de formador de currículo é suprimido, assim como o espaço da escola como produção cultural também é suprimida, sob a concepção mecanizada que a escola é regida por normas curriculares que lhes são externas. Porém, em um segundo grupo de trabalhos analisados por Macedo (2006), a dimensão ativa do currículo, ou seja, a produção de cultura, ganha centralidade. Nesta perspectiva há valorização dos sujeitos do currículo. No entanto, a autora destaca que a maioria destas teses e dissertações desconsidera os documentos curriculares escritos, creditando serem produto da mente de legisladores e que não contemplam as necessidades práticas da escola. Com isso, algumas persistências históricas não são consideradas, abrindo possibilidade para voluntarismos.

Ao analisar estes dois blocos de trabalhos, Macedo (2006) observa que não basta perceber o currículo como uma prática para que a escola e o currículo sejam tratados como espaços de produção cultural. A autora destaca como forma de superar esta dicotomia, a proposta de uma abordagem integrada entre as dimensões escrita e vivida do currículo.

Precisamos pensar o currículo mais como algo que está sendo do que como algo que já foi. Essa tarefa envolve, a meu ver, buscar respostas que dêem conta da dinamicidade do currículo, das relações de hegemonia provisórias nele presentes. Entendo que isso implica pensá-lo como arena de produção cultural, para além das distinções entre produção e implementação, entre formal e vivido, entre cultura escolar e cultura da escola. Numa época em que o político parece se confundir com o cultural (Jameson, 2001), julgo tratar-se de uma tarefa política que precisa ser encarada pelo campo do currículo (MACEDO, 2006, p. 105).

Essa análise realizada por Macedo me auxilia a compreender a perspectiva de políticas curriculares que, a meu ver, são importantes para entender o contexto das escolas municipais de Jardim Gramacho. Não cabendo assim, a separação entre produção e implementação, uma vez que, conforme visto no capítulo 1, os sujeitos locais atuam para a produção de cultura e também são afetados por ela.

Para prosseguir nesta análise das políticas de currículo, Stephen Ball et al (2016), dentre as principais contribuições para este debate, salientam a relação direta entre política e prática, destacando que as políticas são atuadas, vivenciadas na prática e não simplesmente implementadas. Desta forma, entende-se que quando um texto político curricular chega à escola, existem diversas formas de como ele será interpretado e praticado, constituindo uma diversidade de possibilidades que não limitem sua prática a uma mera execução de uma política externa.

Nesse sentido, como destacado no título de sua obra “Como as escolas fazem políticas”, Ball, Maguire e Braun (2016), evidenciam como as políticas se tornam vivas e atuantes (ou não), nas escolas, uma vez que alguns espaços escolares optam por seguir as orientações curriculares de um dado documento, sem questioná-lo e outros espaços escolares optam por interpretá-lo de modo que contemple as necessidades locais existentes.

Enquanto muitas políticas “feitas” nas escolas são “escritas” pelo governo, por suas agências ou investidores influentes, a formulação de políticas em todos os seus níveis e em todos os seus locais também envolve “[...] negociação, contestação ou luta entre os diferentes grupos que podem estar fora da máquina formal de elaboração de política oficial.” (OZGA, 2000, p. 113 apud BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

Dessa forma, entendo que política na escola envolve debate, negociação, contestação e todos os atores sociais pertencentes (professores, alunos, funcionários, etc.) devem fazer parte deste processo, bem como os princípios de gestão democrática. As políticas constituem o dia a dia da escola e são muito mais

do que a possibilidade de algo implementado pelo governo nas escolas, sem discussão e/u interação com mais essa realidade.

Ball, Maguire e Braun (2016) ressaltam que os demais textos sobre políticas discutem, em sua maioria, tomando como princípio a melhor escola possível, com contextos fantásticos, que não condizem com a realidade da maioria das escolas. Cabe salientar que os autores, fazem esta discussão a partir de pesquisa realizada por eles em escolas inglesas sendo algumas delas localizadas em bairros periféricos, mas com outra configuração política, social, econômica, cultural. Ressalto isso com vistas a problematizar os aportes teórico-metodológicos com o qual dialogo nessa investigação.

A meu ver, tendo em vista a realidade brasileira, mais especificamente no bairro de Jardim Gramacho em Duque de Caxias aqui investigado, a concepção de implementação de políticas que não condiz com a realidade existente se torna ainda mais forte a importância de se pensar em atuações de políticas de modo que possam explorar de forma mais ampla o contexto em questão.

Embora eu compreenda as divergências dos estudos de Ball et al para os autores dos estudos culturais, acredito que algumas noções dos estudos culturais ajudam a entender melhor a ideia de política de Ball que desenvolvo neste trabalho. Por um lado, Ball et al consideram a importância dos contextos locais para uma concepção de currículo e por outro os processos culturais são privilegiados para o entendimento dessa construção curricular.

Além disso, é importante destacar que as diferenças entre os teóricos dos Estudos Culturais que elegi para esta discussão (APPADURAI, 2004; BHABHA, 2003; HALL, 2006) são substantivas em relação a Ball. Embora os autores dos Estudos Culturais não discutam questões educacionais como centralidade, meu entendimento de não-separação entre sujeito e cultura auxilia a perceber a contribuição desses autores para uma concepção de escola-aluno-professor-comunidade escolar em um contexto globalizado. Assim, compreendo as relações entre sujeitos e políticas de currículo em uma construção cultural. Ao dar centralidade às políticas de currículo em uma visão que considera as especificidades locais e seus contextos, Ball (2016), a meu ver, dialoga com a concepção de Estudos Culturais que desenvolvo nesse trabalho.

Assim, minha leitura associa os teóricos citados na tentativa de perceber pontos de encontro e perceber híbridos entre eles. Esse é o diferencial que busco

destacar neste trabalho: relacionar noções dos estudos culturais atuais, globalizados, com os estudos sobre currículo, numa perspectiva de movimento, cíclica, como Ball (1994) propõe com seu ciclo de políticas e como exemplifica no livro “Como as escolas fazem políticas”, ao relacionar as micro e macro políticas existentes e construídas nas escolas.

Dessa forma, conforme visto no primeiro capítulo, os Estudos Culturais ajudam a entender as identidades culturais que o contexto globalizado está formando, auxiliando a compreender assim, os alunos que estão na escola e as relações que estabelecem com o contexto local-global que estão inseridos. Os estudos pós-estruturais e pós-coloniais fortalecem a importância dos processos culturais na não-separação entre teoria e prática, trazendo esse debate para discussão de políticas de currículo que privilegiam aspectos relacionais entre macro e micro, entre sujeitos e política.

## **2.1 Ciclo de Políticas: Como esta abordagem auxilia no entendimento de produção de políticas no contexto escolar**

Através da discussão no primeiro capítulo sobre os Estudos Culturais, ampliando meu entendimento sobre como ocorrem os processos de identidade cultural no bairro de Jardim Gramacho, foi possível compreender melhor quem são os sujeitos que constituem as comunidades escolares e em qual contexto estão inseridos. Assim, neste capítulo será discutido como as políticas curriculares são construídas e como elas podem contribuir para uma abordagem curricular que privilegie as diversidades produzindo significados para o contexto local. Para tal, essa análise será realizada a partir do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1994).

Lopes e Macedo (2011) ressaltam que a teoria do ciclo de políticas de Ball surge a partir da discordância do autor de que as teorias centradas no Estado devam ter impactos diretos e hierarquizados sobre a prática das escolas. O ciclo de políticas estabelece conexões nas dimensões macro e micro e advoga a superação da separação entre proposta e implementação das políticas. Além disso, o ciclo de políticas tem como uma de suas principais defesas o processo de recontextualização que acontece nas escolas.

Essa teoria se aplica nesta pesquisa mediante as leituras acerca das significações produzidas com os processos de ativação e desativação do Aterro

Sanitário, permeando grande parte das relações entre os sujeitos locais e a localidade. Sendo um contexto único, pensar políticas curriculares para Jardim Gramacho sob um viés padronizado implementado pelas macro políticas não contempla as especificidades locais das escolas do bairro.

Lopes, Costa e Cunha (2013) destacam que a teoria do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1994) é incorporada aos estudos curriculares como ferramenta devido à complexidade das políticas de currículo. Isso porque o ciclo de políticas seria uma tentativa de mediação entre as teorias que percebem as políticas de forma verticalizada e as teorias que defendem a total autonomia da ação dos sujeitos na prática das escolas. Assim, o ciclo de políticas tem como uma de suas ideias centrais ressaltar a importância da articulação entre os processos global e local, macro e micro na análise de políticas educacionais, de acordo com a formulação realizada por Ball e por Bowe, conforme Mainardes (2006) expõe a seguir:

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico analítico não é estático, mas dinâmico e flexível (MAINARDES, 2006, p. 49).

Ao analisar o ciclo de políticas de Ball e Bowe, Mainardes (2006), destaca que a princípio, a ideia era um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Sobre a política proposta, esta seria a política oficial (das autoridades); a política de fato seria a dos textos políticos e legislativos que dão forma à política proposta e a política em uso seriam os discursos e práticas institucionais. Porém, logo em seguida, os autores rompem com estas três formulações por acreditarem ser restritas. Para eles, há uma variedade de intenção e disputas no processo político.

Mainardes (2006) destaca que no livro *Reforming education and changing schools* (BALL; BOWE; GOLD, 1992) os autores apresentaram uma versão com novos aspectos para entendimento do ciclo de políticas. Em sua argumentação, os autores consideram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formação ou implementação de políticas (conceitos de legível e escrevível).

Um texto readerly (ou prescritivo) limita o envolvimento do leitor ao passo que um texto writerly (ou escrevível) convida o leitor a ser co-autor do texto,

encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto. Um texto *readerly* limita a produção de sentidos pelo leitor que assume um papel de “consumidor inerte” (Hawkes, 1977, p. 114). Em contraste, um texto *writerly* envolve o leitor como co-produtor, como um intérprete criativo. O leitor é convidado a preencher as lacunas do texto. Para Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), é vital reconhecer que estes dois estilos de textos são produto do processo de formulação da política, um processo que se dá em contínuas relações com uma variedade de contextos (MAINARDES, 2006, p. 50).

Dias (2012) ressalta na análise do ciclo de políticas a importância da interação entre os sujeitos e os grupos sociais nacionais e internacionais, especialmente observando o cenário de globalização. Por ser caracterizado por sua dinâmica e complexidade temporal, o ciclo de políticas assume destaque como abordagem analítica de uma política, conforme está sendo defendido nesta pesquisa. Operando por essa lógica, o ciclo de políticas torna-se mais uma ferramenta teórica importante para esta pesquisa, uma vez que considera a interação entre os contextos/sujeitos.

Dias (2009) discute o ciclo de políticas de Ball destacando que o autor se apropria do ciclo de forma integrada e para evidenciar a concepção de processo dinâmico da política, utiliza o vocábulo *contínuo* para o ciclo de políticas. Acrescenta ainda, que a ideia de ciclo se dá pela característica de heterogeneidade das políticas com textos curriculares diversos, característica essa que implica em um processo complexo de negociação.

Mainardes (2006) destaca que Ball e Bowe (1992) propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Os três contextos são inter-relacionados, não tem uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. Ao contrário das teorias que defendem a implementação e a hierarquia entre as políticas, no ciclo de políticas todos os contextos atuam de forma cíclica e sem supremacia de um contexto sobre o outro.

Lopes e Macedo (2011) salientam que no contexto de influências acontecem as relações de poder e as disputas de discursos políticos. Sendo assim, ao legitimar um discurso hegemônico, muitas vezes as possibilidades de recontextualização e de produção de novos sentidos são silenciadas.

O contexto de produção de texto se apresenta como aquele em que os textos políticos são construídos com base em propostas produzidas por atores ou agências

sociais. Assim, tem a finalidade de fixar alguma concepção específica de educação. No entanto, Gigante (2016) adverte que embora muitos textos políticos percorram tal trajetória, a política não é finalizada neste contexto. É nesse contexto que geralmente os textos políticos são produzidos e apresentados às escolas como representações da política como um todo que, segundo Lopes e Macedo (2011).

O terceiro contexto abordado por Ball e Bowe é o contexto da prática. Dias (2009) destaca que embora muitas vezes essa etapa seja percebida como de implementação de políticas, é nela que “atuam” os sujeitos nas escolas. Isso porque os textos políticos possuem interpretações e ressignificações quando inseridos no contexto da prática.

Além disso, Mainardes (2006) destaca que as interpretações e recriações que se originam no contexto da prática acarretam consequências que podem modificar de forma significativa a política inicial. Mainardes (2006) ressalta também que os processos que envolvem o contexto da prática podem ser considerados como um microprocesso político. Nesse contexto podem existir o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática de forma concomitante.

Embora não haja superação entre os contextos do ciclo de políticas elaborado por Ball (1994), dependendo da questão analisada há de dar mais destaque a alguns dos contextos. No caso desta pesquisa, ao optar por analisar textos políticos construídos pelos atores que integram as escolas (Projetos Políticos Pedagógicos), farei a opção na análise empírica pelo destaque ao contexto da prática.

Além dos três contextos principais aqui expostos, Ball também incluiu em sua teoria do ciclo de políticas mais dois contextos a fim de ampliar sua concepção dos contextos em uma perspectiva cíclica e reinterpretativa. Com isso, o quarto contexto desenvolvido por Ball é o dos resultados ou efeitos. De acordo com Gigante (2016), esse contexto analisa os efeitos que as políticas incidem sobre a realidade local. Com base nesses impactos, as políticas devem ser analisadas acerca de sua eficiência em uma lógica de justiça social e igualdade e os distingue entre os de primeira ordem e de segunda ordem, conforme a seguir:

Os de primeira ordem se referem a mudanças na prática ou na estrutura evidentes. São os efeitos instrucionais, como por exemplo resultados ou eficiência de uma política. Os de segunda ordem já não aparecem de forma tão explícita, referindo-se ao impacto das mudanças nos padrões de acesso social, oportunidades e justiça. Um exemplo desses efeitos é que uma política educacional pode não gerar melhores resultados nas avaliações escolares, entretanto pode auxiliar na interação docente/discente,

autonomia dos indivíduos envolvidos, entre outros avanços menos perceptíveis em um primeiro momento. Tanto os efeitos de primeira como os de segunda ordem são analisados pelo autor como potencial de combate às injustiças sociais, já que para ele (1994) as políticas educacionais devem se preocupar com questões de justiça, liberdade individual e igualdade (GIGANTE, 2016, p. 83).

Retomando à temática desta pesquisa em uma análise do ciclo de políticas de Ball, conforme visto no capítulo 1, a Lei nº 12.305/2010, que discorre sobre a Política Nacional de Resíduos Sólidos normatizou o fechamento do Aterro Sanitário de Jardim Gramacho causando impactos na localidade. Nesse contexto, a referida lei atuaria conforme o contexto de influência descrito por Ball em sua dimensão macro de produção de políticas. Já os efeitos ocorridos no bairro de Jardim Gramacho discutidos neste trabalho, como a perda da principal fonte de renda da população local e o aumento da miséria na região, são exemplos da atuação do contexto dos resultados ou efeitos que a política (lei) exerceu no bairro.

O quinto e último contexto definido por Ball é o da estratégia política que atua de forma a selecionar as atividades mais adequadas para lidar com os efeitos das políticas que causem algum dano à igualdade social (GIGANTE, 2016).

Assim como os autores dos Estudos Culturais (APPADURAI, 2004; HALL, 2006), Lopes e Macedo (2011) destacam que Ball faz uma análise contextual em meio aos processos globalizados. O autor questiona a tese que a globalização age de modo a tornar os contextos cada vez mais similares. Para ele, a globalização produz contextos diferentes por meio dos processos de recontextualização.

Lopes (2016) destaca que as contribuições de Ball foram muito importantes para uma análise mais complexa das políticas de currículo, pois apresentam um rompimento com a noção verticalizada das políticas, contribuindo para o avanço de pesquisas com essa abordagem. Além disso, a autora destaca algumas finalidades nos estudos de Ball que, a meu ver, são importantes para esta pesquisa. São elas:

Compreender a produção da política nas escolas como contextualmente mediada e institucionalmente traduzida, interpretada; compreender as políticas como plurais, multifacetadas, construídas discursivamente de forma não coerente e não coesa (LOPES, 2016, p. 5).

Os trabalhos de Ball, no que tange o ciclo de políticas são tomados como inspiradores na construção da questão desta pesquisa, com intuito de buscar aporte teórico-metodológico que possa referenciar minha investigação sobre a construção de políticas curriculares construídas no chão da escola, e- com a necessidade de

buscar conceitos que favorecessem o registro do quão dinâmicas são práticas curriculares no cotidiano das escolas investigadas.

Encontrei em Ball, Maguire e Braun (2016) um debate profícuo que abala a hegemonia de posições estadocêntricas e mais do que isso favorece a defesa de que as escolas fazem política em seus processos curriculares como tenho focalizado nessa pesquisa. Ao longo deste processo de investigação, percebi Stephen Ball como interlocutor que potencializa a discussão das políticas no contexto da prática e ainda problematiza que os contextos não estão apartados, como nos deparamos com recorrência, via uma concepção hegemônica de política verticalizada no campo do currículo.

## **2.2 Para avançar na discussão**

Mediante o recorte contextual que uso como base deste trabalho (as escolas municipais do bairro de Jardim Gramacho), em diversos documentos sobre o bairro é possível identificar o extinto Lixão de Jardim Gramacho como elemento marcante da localidade. A questão aqui proposta nos incita a indagar como um local extinto ainda exerce influência sobre as características do bairro. Assim, enfatizo a não fixidez ao abordar questão cultural e conecto isso ao caso do Lixão.

No entanto, mesmo sem a materialidade do Lixão, da presença física do Lixão, o discurso exercido sobre a existência dele ainda exerce influência no modo de vida e na visão que as pessoas têm sobre a localidade. Assim, o discurso do Lixão é uma repetição, mas nunca é o mesmo. Os Projetos Políticos Pedagógicos retomam ao Lixão diversas vezes, ainda que tal menção não apareça de forma literal. Mas quais são as políticas educacionais pensadas pelas Unidades Escolares em relação a esta associação?

Este capítulo buscou trazer as incorporações de Lopes e Macedo, que operam em uma perspectiva discursiva, que foram instigadas a partir do recorte contextual que esta pesquisa se debruça e no próximo capítulo irá analisar como estas teorias aparecem conforme analisarmos o material empírico. Assim, embora eu reconheça a importância de todos os contextos discutidos por Ball, a meu ver, o contexto da prática opera como articulador entre os outros dois contextos. Ao reinterpretar e ressignificar as políticas, o contexto da prática atua em caráter de produção de políticas.

Com isso, o próximo capítulo fará uma análise empírica de documentos curriculares que são produzidos no contexto da prática. Optei por analisar os Projetos Políticos Pedagógicos das três escolas municipais do bairro de Jardim Gramacho por acreditar que sejam fonte de conteúdo exploratório para as questões de processos culturais e construção de políticas com os quais trabalho nesta investigação.

### **3 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO: ANÁLISE DE DOCUMENTOS CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS**

Com a discussão teórica realizada nos dois primeiros capítulos deste trabalho, buscou-se apontar caminhos para o entendimento das políticas curriculares atreladas aos aspectos culturais, fomentando outras tantas questões. Agora, dedico-me a realizar a análise do material empírico que auxiliará para ampliação do entendimento das teorias abordadas, através dos apontamentos feitos nos documentos curriculares. Para tal, foram eleitos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das três Unidades Escolares de Jardim Gramacho, o Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias- PME e a Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação- Duque de Caxias.

O processo de seleção dos documentos teve como o primeiro passo a definição do alcance partindo do bairro Jardim Gramacho. A seguir, foram definidas as três unidades escolares de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Duque de Caxias que ficam localizadas na região. Somente depois disso é que foi estabelecido o contato com as unidades escolares escolhidas para apresentar minha proposta de trabalho e solicitar o acesso aos documentos. Para formalizar minha investigação sobre os documentos curriculares das escolas, solicitei à secretaria do meu curso de Mestrado ProPEd/UERJ declaração sobre minha pesquisa e apresentei-a à Secretaria Municipal de Duque de Caxias-SME.

A SME apreciou meu projeto de pesquisa e então me autorizou formalmente por meio de carta de apresentação a cada uma das três escolas a realizar minha investigação, fazer as análises e citar estratos julgados relevantes para compreender a articulação entre a macro e micro política dos documentos de cada Unidade Escolar. Nas escolas que fazem parte de minha investigação expliquei pessoalmente sobre minha intenção em fazer uma análise envolvendo os elementos presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos de cada unidade. Fui gentilmente recebida pelas diretoras de cada unidade escolar, que se disponibilizaram a contribuir para a realização desta pesquisa no que fosse preciso, fornecendo informações e dando acesso aos documentos para minha apreciação.

Dessa forma, neste capítulo, serão analisados cinco documentos curriculares que estão presentes no cotidiano de três escolas municipais da rede de Duque de

Caxias localizadas no bairro de Jardim Gramacho: os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades a Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação e o Plano Municipal de Educação do município de Duque de Caxias nas seções referentes ao Ensino Fundamental I. Serão discutidos os processos de construção dos referidos documentos em uma análise da relação cultural entre as micro e as macro políticas em suas relações globais/locais.

Ball et al (2016), destacam que no processo de escolha de quais políticas uma escola vai adotar, muitas vezes são escolhidas políticas conflitantes, que dificultam sua prática e sua organização é descontextualizada. Salienta ainda, que ao propor determinada política a ser implementada em uma escola, não se leva em consideração, na maioria das vezes, a cultura local, os recursos disponíveis, a preparação dos professores, etc., conforme pode ser percebido na fala de um coordenador de uma das escolas investigadas pelos autores.

As pressões externas sobre a escola para atender determinadas metas irão sempre substituir qualquer coisa que uma escola queira fazer que seja individual sobre aprendizagem personalizada. E uma vez que a maioria das escolas são levadas ao limite, com o pessoal trabalhando além do número de horas, eles não serão capazes de introduzir nada substancialmente novo (Joe, coordenador da área de Sociologia, Atwood) (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2016, p. 17).

Ball, Maguirre e Braun (2016) destacam também que de acordo com cada local, com as pessoas envolvidas, etc., uma mesma abordagem política poderá ser interpretada de formas diferentes. Além disso, ressalta que em determinados momentos, podem coexistir nas escolas centenas de políticas circulando, embora tenham status e alcances diferentes.

Optei por analisar os Projetos Políticos Pedagógicos das três escolas localizadas no bairro, pois acredito que o caráter de construção coletiva e que considera as especificidades de cada local são elementos que dialogam com a perspectiva cultural e de políticas de currículo que discuto neste trabalho.

### **3.1 Contexto da criação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas de Jardim Gramacho**

Conforme descrito por Moreira e Silva (2011) abaixo, a escolha de determinado currículo, determinada política curricular sempre estará atrelada a

alguma intenção política, educacional e terá algum recorte não fixo, fluido, de acordo com a ocasião do contexto.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal- ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA SILVA, 2011, p. 14).

Embora os Projetos Políticos Pedagógicos das três Unidades Escolares analisadas sejam documentos construídos nas discussões do dia a dia escolar, “caracterizando-se como contexto da prática”, estes documentos também possuam elementos do contexto de influências conforme discutido por Ball (1994). Os contextos desenvolvidos por Ball no ciclo de políticas não são independentes. Eles interagem de forma cíclica e fazem parte do processo de construção das políticas. Vale ressaltar que essa construção é a expressão de um trabalho teórico-prático que, dentre outras possibilidades, funciona como um dos textos norteadores “atuações” da comunidade escolar. Sobre as articulações entre teoria e empiria, Mainardes (2006) ressalta:

O papel da teoria, como explica Bernstein, é o de oferecer uma linguagem de descrição (1999). As teorias constituídas por uma “gramática forte” são aquelas que oferecem elementos para identificar objetos empíricos de modo invariante e, desse modo, permitem a geração de descrições empíricas precisas e sem ambiguidades. Naturalmente, como qualquer referencial teórico, o pesquisador precisa interrogar as teorias e ser capaz de reconhecer possíveis fragilidades e lacunas do referencial teórico adotado (MAINARDES, 2006, p. 59).

Portanto, conforme Mainardes (2006) destaca, o ciclo de políticas utilizado como instrumento teórico-metodológico possibilita uma diversidade de tipos de análises e coletas de dados. Assim, o autor elenca que com a abordagem do contexto de influência podemos analisar entrevistas com formuladores de políticas. Já o contexto da prática o autor cita como exemplo a análise de entrevistas com profissionais da educação ou observação e pesquisa etnográfica. Ou ainda, com o contexto de produção de texto, envolve a análise de textos e documentos. Dessa forma, as próximas seções se dedicarão a analisar alguns documentos curriculares das escolas municipais do bairro de Jardim Gramacho.

### 3.2 Projeto Político Pedagógico: como as escolas da região de Jardim Gramacho “fazem política”

Durante o processo de pesquisa sobre a temática deste trabalho, encontrei na concepção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) uma das principais bases empíricas para a análise de meus estudos teóricos aplicados na prática. Dentre as motivações, destaco em primeiro lugar, o fato do PPP se tratar de um documento curricular, objeto de análise de meus estudos na linha de Políticas de Currículo. Em segundo lugar, pela concepção do PPP ser construído em cada unidade escolar, encontrei evidências sobre como as escolas fazem políticas, conforme abordado por Ball, Maguire e Braun (2016). E em terceiro lugar, como os PPPs, em geral, consideram a importância dos aspectos culturais para sua construção, encontrei mais subsídios teórico-metodológicos para eleger este documento como fonte de análise.

Com isso, de acordo com a revisão de literatura da área Educação, mais especificamente, Gestão Escolar, um dos sentidos circulantes é o de Projeto Político Pedagógico como um texto político, construído coletivamente pelos atores sociais que compõem uma unidade escolar. Gadotti e Romão (2001) destacam:

Um projeto político pedagógico não nega o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte. Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p. 33).

Em *Projeto Político-Pedagógico: em busca de novos sentidos*, Caria (2011, p. 9, apud Gadotti, 2011) destaca que a ideia de PPP está relacionada à ideia de qualidade da Educação, pois o tema está associado à gestão democrática e avaliação. No entanto, o autor problematiza a autonomia da escola, salientando que a implantação do PPP nas unidades escolares, em geral, não é uma história de sucesso, como imaginado. Para superar esta problemática, Caria (2011) ressalta a importância de instigar ideias sobre um PPP capaz de mobilizar a comunidade escolar através de uma gestão democrática e participativa. Além disso, ressalta que desde da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB 9394/96 a

comunidade educacional brasileira tem sido desafiada a exercer suas funções sociais.

Caria (2011) destaca sua trajetória profissional, revelando que por todos os espaços escolares onde passou percebeu a dificuldade de explorar-se a função política do PPPs, reduzindo-os apenas a instrumentos pedagógicos. O autor percebe que a maioria dos PPPs tem dificuldades em tecer um diagnóstico de realidade escolar. Muitas vezes, o que acaba ocorrendo é uma descrição estereotipada e superficial dos atores sociais envolvidos no processo escolar alvo da análise. Outro aspecto, já amplamente discutida na literatura especializada (2011), a maioria dos PPPs não apresenta evidências de que sua construção seja coletiva, conforme sua idealização sugere.

Além de cumprir a exigência de 200 dias letivos estabelecidos pela LBD em um calendário escolar exaustivamente corrido e que raramente destina tempo para este tipo de discussão a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias reduziu nos últimos anos, os Grupos de Estudos (GE) de dois para apenas um em cada bimestre. O espaço de GE destina-se à discussão nas unidades escolares de temáticas relevantes para aprimoramento de conhecimento de seu corpo docente.

O município de Duque de Caxias em 2018 propôs que as Unidades Escolares fizessem uma revisão de seu Plano Municipal de Educação-PME. No entanto, a dinâmica desta releitura dificulta que seus objetivos sejam alcançados. São poucas reuniões, em datas muito espaçadas e o documento é desmembrado para que cada grupo de professores discuta as propostas e opine sobre a continuidade ou mudança das mesmas para serem enviadas à Secretaria Municipal de Educação- SME. Assim, fez-se um estudo desarticulado entre as ideias, sem a contemplação do documento como um todo, por escassez de tempo, parecendo, mais uma vez, mero cumprimento de burocracia.

Concordo com Caria (2011) quando este discute que muitas vezes existe divergência de concepções entre os PMEs e os PPPs nas unidades escolares. Para exemplificar esta afirmação, em 2019, participei de um Grupo de Estudos (GE) em uma escola da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias onde uma das pautas era a continuidade ou não do método de ensino e aprendizagem sócio-interacionista proposto pela Rede. Houve a autonomia nesta escolha, mas após discussão, o corpo docente decidiu permanecer com o mesmo método de ensino estabelecido pela Rede.

A partir deste breve entendimento sobre a escolha dos PPPs como embasamento empírico, farei a análise documental dos PPPs das três unidades públicas escolares da região. São elas: Escola Municipal Jardim Gramacho, Escola Municipal José Medeiros Cabral e Escola Municipal Mauro de Castro, que não serão apresentadas nesta ordem e terão seus nomes ocultados em cada análise. Discutindo e problematizando as concepções de Projeto Político Pedagógico das diferentes Unidades Escolares e analisando os documentos construídos coletivamente pelas três escolas da rede municipal de Duque de Caxias, no bairro de Jardim Gramacho pode-se evidenciar alguns pontos que levantam diferentes sentidos ou interpretações, uma vez que os documentos referidos estão em constante atualização, não são documentos fechados e também não têm a possibilidade de fixação de sentidos (de uma vez por todas), dado que estão marcados pela parcialidade dos sentidos.

Ao analisar os PPPs, o intuito desta pesquisa não é o de apontar nenhum tipo de erro, mas exemplificar como a construção de políticas curriculares perpassa por complexidade e contradições. Para preservar as identidades das Unidades Escolares, escolhi nomeá-las com três dos cinco “Rs” que representam a Educação Ambiental. A escolha deste elemento para nomeá-las surge da importância que observei em todas as pesquisas que fiz, onde os catadores atribuem a relevância de seu trabalho para a aplicação da Sustentabilidade. Desta forma, irei nomear as escolas cujos PPPs foram analisados conforme os 3 dos 5 Rs: Repensar, Reutilizar e Reciclar, respectivamente.

### 3.2.1 Escola “Repensar”

1º R: Repensar. É muito importante repensar hábitos de consumo e descarte. Será que o que você está comprando é algo de que realmente necessita? Será que algumas vezes você consome por impulso e acaba cometendo desperdício? Ao invés de comprar algo novo, você não poderia reaproveitar algo que já tem? Você compra um tênis, um computador, uma peça de roupa nova, mas o que você faz com os antigos? Você os reaproveita ou joga no lixo comum? Como você descarta o lixo na sua casa? Você separa embalagens, matéria orgânica e óleo de cozinha usado, jogando no lixo apenas o que não for reutilizável ou reciclável? Essas e outras perguntas podem ser feitas aos alunos a fim de que eles repensem a maneira como estão consumindo e também como estão descartando o lixo que produzem (TCU SUSTENTÁVEL, 2017).

O Projeto Político Pedagógico analisado da escola em questão apresenta-se fundamentado em seus aspectos teóricos (Paulo Freire, Vygotsky, Pichon Rivieri, Freinet, Jean Piaget, Perrenoud). No entanto, em sua parte mais “prática”, da grade curricular, por exemplo, o documento oferece elementos mais objetivos e pouco teóricos, aparentando ser um documento feito a muitas mãos, porém, sem integração entre as partes.

Na Introdução do documento (PPP), embora sua fundamentação esteja pautada em aspectos da perspectiva crítica, ao mencionar a educação para a transformação e em disputa das classes dominantes e dominadas, também é possível perceber aspectos das perspectivas consideradas “pós” e influência dos estudos culturais. No trecho a seguir, ao mencionar a proposta pedagógica da Rede de Duque de Caxias pautada na perspectiva sociointeracionista, encontro elementos dos estudos sobre os processos de formação de identidade e cultura.

Na visão sócio-interacionista, o conhecimento é fruto das interações sociais que se estabelecem pela mediação dos signos culturais constituídos na coletividade. O sujeito é social, criador da cultura, sendo transformado pelos valores culturais do ambiente, ao mesmo tempo em que o transforma. No contato com os outros membros do grupo social, mergulha nos significados dominantes, apropriando-se deles, ressignificando-os (PPP ESCOLA “REPENSAR”, p. 6).

O Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar analisada, logo em sua Introdução, faz uma análise da sociedade contemporânea descrevendo-a como em processo evolutivo de construção e desconstrução de valores voltados para interesses próprios e coletivos.

Dessa forma, optamos por analisar alguns aspectos que julgamos importantes no desenvolvimento do trabalho pedagógico da Escola “Repensar”, o qual apresenta situações que interferem no dia-a-dia do cotidiano escolar.

Essa linha de análise, que vai pautar este documento, se faz necessário por entender que o mundo atual encontra-se numa fase evolutiva de construção e desconstrução de valores voltados para interesses próprios e coletivos (PPP ESCOLA “REPENSAR”, p. 1).

Essa pesquisa defende uma “leitura” do documento a partir da tentativa de resolver aspectos que possam informar acerca de como a comunidade “responde” e se expressa acerca de moradia, segurança, saúde, trabalho, meio ambiente, relação centro-periferia, estética, deslocamento, educação, etc., evidenciando a discussão de Hall (2006) sobre a formação das identidades culturais e de Appadurai (2004) sobre a relação mútua de atuação do sujeito sobre a cultura/o bairro e vice-versa.

Nesse sentido, tendo a afirmar que o documento preocupa-se em entender a comunidade em que a escola está inserida e os processos sócio-político-culturais que a situam na realidade existente hoje, destacando os anos de atividade do Aterro Sanitário de Jardim Gramacho e seu posterior fechamento como um dos aspectos que contribui para a formação da identidade cultural do bairro e como estas são refletidas no contexto escolar.

Na seção do documento que trata da caracterização do bairro de Jardim Gramacho destaca os paradoxos existentes na realidade social do município de Duque de Caxias, conforme a seguir:

Duque de Caxias vive uma situação paradoxal. De um lado é o município que tem a 2ª arrecadação de ICMS do estado, ou seja, tem a maior arrecadação tributária no âmbito estadual depois do município do Rio de Janeiro e por outro lado dos municípios que compõem o Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias figura como 52º município no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-2000) que leva em consideração longevidade (expectativa de vida ao nascer), escolaridade (índice de analfabetismo e taxa de matrícula em todos os níveis de ensino) e renda (PPP ESCOLA “REPENSAR”, p. 2).

No capítulo 2 do PPP, onde são traçados alguns aspectos importantes sobre a escola, o documento trata sobre as dificuldades que a escola encontra em desenvolver atividades e projetos que visam um melhor aproveitamento escolar dos alunos. Dentre os principais entraves citados, estão a infraestrutura inadequada e precária e a carência de profissionais concursados na rede para desenvolverem atividades extraclasse como Educação Física, Informática Educativa, Artes, entre outros, que são de suma importância para o desenvolvimento global dos alunos.

No ano de 2018, tentamos traçar outra estratégia que foi a ideia do projeto de reforço, no contra-turno, para minimizar a distorção série/idade, porque constatamos que havia um número significativo de alunos com dificuldades de aprendizagem e sem o pleno domínio da leitura e da escrita. Infelizmente não obtivemos sucesso quando solicitamos a parceria da SME. A secretaria se posicionou informando que não haveria possibilidade de disponibilizar um profissional para desenvolver o referido projeto (PPP ESCOLA “REPENSAR”, p. 2).

Devido a estas dificuldades, muitas políticas pensadas pela escola para melhor realizarem as atividades pedagógicas encontram impedimentos de serem desenvolvidas. Em um diagnóstico constante realizado pela unidade, é possível perceber que uma de suas principais mazelas encontra-se no Ciclo de Alfabetização, uma vez que o índice de retenção ao fim da alfabetização (3º ano do

Ensino Fundamental) é alto e muitos alunos não concluem o processo de letramento dentro da faixa etária esperada.

Conforme dito expressamente no documento, para solucionar as dificuldades existentes no processo de alfabetização, a escola idealizou projeto de reforço escolar para atingir o público-alvo do ciclo de alfabetização e encaminhou à Secretaria de Educação a proposta, porém, não foi concedido profissional para realizar a atividade. O que gostaria de ressaltar nessa análise é que este exemplo (recorrente no cenário fluminense) é um modo de tradução/atuação (BALL et al., 2016) que estou defendendo como uma (micro) política pensada no contexto da prática para gerenciar um de seus maiores entraves, segundo a visão do documento. Porém, como a escola está em disputas com as (macro) políticas da Secretaria de Educação (Plano Municipal de Educação e Proposta Pedagógica), esses documentos/ textos “curriculares” expressam modos híbridos de compreensão de suas práticas pedagógicas.

A incorporação da categoria hibridismo implica entender as políticas de currículo não apenas como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas como políticas culturais, que visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada (LOPES, 2005, p. 56).

No âmbito das políticas implementadas pela escola, o PPP da unidade destaca a adesão ao Projeto Novo Mais Educação<sup>12</sup> do Governo Federal, que visa a escolarização em tempo integral do aluno, onde em um turno ele realiza suas atividades escolares habituais e no outro turno tem acesso a reforço de atividades de Língua Portuguesa e Matemática e à atividades corporais como lutas e danças e atividades artísticas, entre outros. No entanto, o documento (PPP) cita as adversidades encontradas para a implementação desta política educacional, como a falta de espaço físico adequado para as atividades.

Ball et al (2016) ressaltam que as escolas ao fazerem políticas, também traduzem políticas. Neste movimento, podemos pensar no Programa Novo Mais Educação, que é uma política educacional do Governo Federal com suas regras estabelecidas. Porém, no processo de “tradução” e “interpretação” desta política é

---

<sup>12</sup> O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola (BRASIL, Ministério da Educação, 2016).

facultado às unidades escolares deliberarem quais atividades serão desenvolvidas no Projeto e contratarem os profissionais que desenvolverão tais atividades. Neste movimento, muitas vezes são estabelecidas parcerias com a comunidade local, onde pode-se desenvolver as atividades de maior interesse dos alunos e geralmente os profissionais que as desenvolvem são oriundos da própria comunidade.

O documento (Projeto Político Pedagógico) possui uma seção para destacar os princípios filosóficos que o regem. Inicia-se então, salientando que a escola é parte e espelho da comunidade na qual está mergulhada. Sendo plural e complexa, constituída construtora de uma história particular. Sobre a concepção de sujeito e diversidade, o documento aponta:

Portanto, apontar os pilares teórico-filosóficos que sustentam a escola implicam e em discernir as concepções de sujeito, aprendizagem, conhecimento que compõem o imaginário daqueles que o constituem. Vivemos num mundo plural e complexo. A nossa visão de educando, educador, escola e conhecimento precisa abranger a não-linearidade e as tensões presentes na realidade atual. Assim, alarga-se a função social e humana da escola, discute-se as relações entre o que é universal/global e as soluções locais, compreende-se a diversidade como riqueza, considerando os saberes presentes na escola para além de sua dimensão científica, objetificável (PPP, Escola “Repensar”, p. 7).

A meu ver, ainda em uma abordagem sobre sujeito, a seção que trata dos princípios filosóficos que regem a Unidade Escolar, é destacada uma concepção de conhecimento que emerge das interações sociais estabelecidas por meio dos signos culturais constituídos na coletividade. Nesta perspectiva, o documento percebe o sujeito como um ser social, criador e recriador da cultura, sofrendo transformações dos valores culturais do ambiente e transformando-o simultaneamente.

É destacado ainda que no contato com outros sujeitos no grupo social, há um mergulho do sujeito nos significados dominantes, havendo apropriação e resignificação dos mesmos. Além disso, esta seção destaca que o conhecimento implica em uma constituição de significados e ampliação de visões de mundo, sendo dinâmico, processual e sempre em movimento. O sujeito realiza construções/desconstruções sucessivas da realidade e o documento enfatiza que conhecimento é movimento.

O conhecimento implica constituição de significados e ampliação de visões de mundo. É dinâmico, processual, sempre em movimento. Implica

construções/reconstruções sucessivas da realidade por parte do sujeito. Conhecimento é movimento (PPP, Escola “Repensar”, p. 6).

Por ser um texto pensado coletivamente no âmbito escolar, é importante destacar a falta de clareza e ambiguidade presentes no documento, constitutiva das práticas pedagógicas. A forma como respondemos a elas é fundamental para o desenvolvimento de um documento coeso.

A incorporação dos diferentes discursos nos documentos curriculares é resultado de um complexo processo de negociação, pelos diferentes sujeitos e grupos sociais, de sentidos em torno das políticas. Essa complexa produção acaba por transformar esses textos em ambivalentes, marcados por proposições com variados sentidos, por vezes aparentemente contraditórios, resultando em documentos curriculares híbridos, garantindo desse modo uma possível legitimidade do texto diante de uma comunidade reconhecida (DIAS; LOPES, 2009, p. 82-83).

Dias e Lopes (2009) ressaltam os processos de negociação que envolvem a produção de políticas curriculares e destacam a característica ambivalente que os documentos podem apresentar. Um dos enfoques deste capítulo será analisar como estes aspectos aparecem no Projeto Político Pedagógico da escola investigada.

Recentemente, um grupo de professores e funcionários foi em conjunto realizar uma visita pela comunidade a fim de conhecê-la melhor. Guiados pelos funcionários que residem na região, foram até uma área conhecida como “Laguinho”. Trata-se de um lago pequeno, como o nome sugere, porém, não se encontra em condições próprias para utilização.

Dentre as observações destacadas pelos professores que fizeram a visita ao bairro, destaco a grande presença de alunos encontrados no decorrer da visita. Em sua imensa maioria completamente livres, sem supervisão de qualquer responsável. Esta observação fez o corpo docente pensar sobre as questões de limite e indisciplina tão presentes no cotidiano escolar. Como manter sentadas por horas em um ambiente fechado de sala de aula, crianças tão acostumadas a serem livres?

Outro apontamento feito pelo grupo foi a surpresa com as belezas naturais presentes na região, até então desconhecidas pelo grupo. As três escolas ficam localizadas bem próximas umas às outras, em ambiente urbano, bem próximas à principal rodovia da cidade de Duque de Caxias, a BR 040- Washington Luiz. No entanto, ao conhecerem o bairro mais adentro, em meio às casas de palafitas, papelão, madeira e esgoto a céu aberto, há uma área de vegetação e um local que

os moradores chamam de “Laguinho”. A foz dos Rios Sarapuí e Iguaçu estão localizadas na região e embora os rios sejam pequenos e poluídos, são fontes de lazer dos moradores e animais da região, além de formarem uma bela paisagem ao local.

O grupo de professores destacou ainda, que após esta visita ao bairro, além de terem um olhar mais criterioso com as condições de vida de seus alunos também podem ressaltar e trabalhar as belezas naturais da região em suas aulas. A iniciativa será transformada em um Projeto da escola que ainda está em elaboração e terá desdobramentos futuros. Este Projeto realizado pelos professores da Unidade Escolar é importante para o conhecimento do bairro, sua história e processos que constituem sua identidade cultural, conforme visto no capítulo 1 deste trabalho. Além disso, esse exercício produz ressignificações e recontextualização no campo do contexto da prática instituído por Ball e abordado no capítulo 2.

### 3.2.2 Escola “Reutilizar”

4º R: Reutilizar. Ao reutilizar, você estará ampliando a vida útil do produto, além de economizar na extração de matérias-primas virgens. Muitas pessoas criam produtos artesanais a partir de embalagens de vidro, papel, plástico, metal, cd's, etc. Utilize os dois lados do papel e faça blocos de rascunho, pois, assim, você preserva muitas árvores (TCU SUSTENTÁVEL, 2017).

Logo na apresentação, o documento da Escola Reutilizar apresenta sua concepção de Projeto Político Pedagógico, baseada na ideia de movimento e inacabamento, conforme explicita o trecho a seguir.

Temos consciência de que o Projeto Político Pedagógico não pode ser dado como pronto e acabado sempre haverá motivos para reformular e acompanhar os movimentos da história (PPP ESCOLA “REUTLIZAR”, p. 2).

Podemos estabelecer conexões deste documento com uma perspectiva de contexto que opta por uma abordagem que não limita sua abrangência a um determinado momento histórico, como fato fechado. E sim por todas as nuances que as movimentações de nossa sociedade estão sujeitas a implicar sobre a realidade. Além disso, demonstra a preocupação que a escola tem, logo em sua apresentação, de mostrar uma ideia de currículo desenvolvida pela Unidade Escolar.

Ainda no início de sua apresentação, o documento traz um histórico do bairro, partindo da dimensão macro para a micro. Começa falando das dimensões do

município de Duque de Caxias no estado do Rio de Janeiro, sua divisão em 4 distritos, até chegar ao bairro de Jardim Gramacho, localizado no primeiro distrito (Centro).

Os teóricos dos Estudos Culturais (APPADURAI, 2004; HALL, 2006) fazem uma leitura das relações entre sujeitos e cultura dentro da dinâmica globalizada. Assim, a conexão entre o micro e o macro acontece de forma mútua e fluida. Considero importante destacar que, ao descrever o bairro imediata e inevitavelmente faz-se referência ao Aterro Sanitário existente até 2012, sua importância para a localidade na época em que esteve ativo e os desdobramentos para a população após seu fechamento.

O bairro Jardim Gramacho está localizado em Duque de Caxias – RJ. O bairro era sediado por um lixão que posteriormente foi transformado em aterro controlado e teve seu fechamento em 2012 em função das pressões nacionais e internacionais reunidas na Rio+20, transformando o local, hoje, em ruínas. Com o fechamento, a região, que até a data contemplava mais de 5.000 catadores ativos trabalhando em suas “rampas”, oriundos de diversos municípios da região da baixada fluminense, perdeu mais de 60% de sua população, ficando no local apenas as pessoas que realmente não tinham para onde ir (PPP ESCOLA “REUTILIZAR”, p. 1).

A fim de realizar uma contextualização, o documento traz elementos que descrevem a identificação do bairro. Com isso, traz uma série de números e percentuais baixos sobre questões como saneamento básico nas moradias da região e escolaridade dos moradores em um comparativo com a capital fluminense, demonstrando indignação com a falta de investimentos do Poder Público na região. Destaca também o alto índice de desemprego e as condições precárias das moradias, trazendo muitos problemas de saúde para os moradores.

Outro aspecto a ressaltar é o caráter legalista do documento. Ao descrever o estabelecimento de ensino, o documento deixa claro que sua redação está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB 9394/96 e pela legislação municipal em vigor, mostrando a relação entre as políticas, destacadas por Ball no ciclo de políticas.

O documento salienta ainda, que o nome da escola é uma homenagem ao primeiro morador do bairro, que sempre se empenhou em prol de melhorias para a localidade. Assim, o documento faz um resgate à história da escola destacando o patrono engajado socialmente. Porém, o discurso do documento denuncia que as ações não tiveram continuidade, pois, embora o Aterro Sanitário fosse importante para a subsistência de muitos moradores do bairro, também trouxe muitos

problemas de Saúde Pública, como doenças, proliferação de ratos, moscas e mosquitos, poluição, entre outros. Todavia, o destaque ao patrono na história de construção da escola e atuação sobre o bairro é evidenciado nas discussões de Appadurai (2004), conforme visto no segundo capítulo deste trabalho em um movimento de ação dos sujeitos sobre o bairro, constituindo-os e vice-versa.

No tópico sobre o histórico da Unidade Escolar, o documento destaca que a inauguração da Unidade ocorreu sendo fruto da luta por melhorias sociais de um grupo de moradores que pleiteou a construção da escola. Conforme este dado do documento, também podemos evidenciar em Appadurai (2004) a atuação dos sujeitos nas localidades, transformando-as. O documento relata um movimento de reconhecimento do bairro e da comunidade escolar atendida que a equipe realizou a fim de conhecer as características existentes na localidade. Segundo relatado, movidos por um sentimento de angústia em conhecer a comunidade que a escola atende, professores equipe e funcionários se dispuseram a conhecer o bairro, percorrendo-o e recolhendo relatos dos moradores.

Apesar da carência socioeconômica e cultural, canalizadas pela ausência de áreas de lazer, assistência médica 24 horas e outros, foi possível perceber que a comunidade mescla um grupo de pessoas conscientes de sua cidadania com um grupo de pessoas que ignoram sua condição, mas que apesar disso ainda sentem orgulho de serem homens e mulheres moradores da comunidade do Jardim Gramacho (PPP ESCOLA “REUTILIZAR”, p. 3).

No tópico sobre o marco referencial, o documento destaca os entraves políticos, socioeconômicos e a instabilidade democrática que a América Latina atravessa, ressaltando os reflexos que a Educação sofre neste cenário. Com isto, o texto tece uma crítica ao que vem acontecendo com as manifestações culturais e com os projetos educacionais no Brasil.

O mundo moderno como um todo vive um momento delicado de transição e reavaliação de valores. Na América Latina assistimos ao desrespeito aos direitos conquistados no passado, vivemos uma instabilidade democrática, política e socioeconômica acerca do futuro do continente. No Brasil o que se destaca é a desilusão com as sucessivas políticas públicas implementadas nas últimas décadas, corrupção, reformas, alianças e com a própria democracia representativa. No que se refere à cultura o que se identifica é a proliferação da cultura de massa, a alienação, a não-reação. E a educação tem vivido um processo de deterioração de projetos que proporcionem uma educação de qualidade (PPP- Escola “Reutilizar”, p. 3).

O documento traz uma reflexão de nível global a local sobre as políticas em circulação, demonstrando preocupar-se em sua formulação com os processos

culturais existentes e que impactam no contexto educacional de Jardim Gramacho, em conformidade com as discussões de Bhabha (2003) e Hall (2006) destacadas no primeiro capítulo deste trabalho, e de acordo com o fragmento a seguir:

Assim, ao invés de pensar no global como "substituindo" o local seria mais acurado pensar numa nova articulação entre "o global" e "o local". Este "local" não deve, naturalmente, ser confundido com velhas identidades, firmemente enraizadas em localidades bem delimitadas. Em vez disso, ele atua no interior da lógica da globalização. Entretanto, parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas identificações "globais" e novas identificações "locais" (HALL, 2006, p. 78).

Em seus Objetivos e Princípios, o documento destaca a função de fornecer acesso à Educação de forma gratuita e de qualidade e prevê ações democráticas a serem desenvolvidas em parceria com toda a comunidade escolar. Além disso, a redação do documento expressa a visão da escola como local de transformação social, práticas do exercício à cidadania e desejo de igualdade para toda a humanidade.

A Escola "Reutilizar" tem sua ação educativa fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade da Educação Básica e da gratuidade escolar. Tem por objetivo ser uma Escola de qualidade no Bairro do Jardim Gramacho, de forma democrática, participativa e comunitária, oferecendo seu espaço como alternativa cultural de socialização e desenvolvimento educativo, visando também preparar seus alunos para o exercício da cidadania, através da prática e cumprimento de direitos e deveres. E que sejam capazes de atuar e transformar a sociedade em prol do bem e da igualdade social, racial, cultural de todos os seres humanos, ou seja, igualdade para toda a humanidade (PPP- Escola "Reutilizar", p. 4).

No tópico sobre a Finalidade da instituição, é descrito de forma bem sucinta que o PPP atende ao que é estabelecido por algumas legislações, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente, e as propostas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação, configurando assim, a incidência dos contextos de influência e de produção de texto discutida por Ball atuando sobre as políticas educacionais no âmbito do contexto da prática do ciclo de políticas.

Ao estabelecer que todo o conteúdo do PPP foi estruturado de forma a dialogar com as leis supracitadas, percebe-se a existência do movimento entre as micro e macro políticas discutidas em Ball (1994). O documento destina uma seção para tratar de sua proposta pedagógica em uma perspectiva que considera as concepções de criança e adolescente em nossa sociedade, baseado em leis como a

Constituição Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA e a Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente (ONU). O texto sugere uma concepção de interação, identidade e cultura, conforme a seguir:

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho da criança, de significação e ressignificação. Daí a necessidade do professor desenvolver a capacidade de criação em seus alunos.

A Escola torna acessível as crianças que a frequentam, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e sua inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (PPP- Escola “Reutilizar”, p. 5).

Nesse fragmento, o PPP da escola analisada destaca a importância dos processos de identidade e cultura que constituem o contexto escolar, como o documento destaca também sua concepção de currículo, superando as abordagens tradicionais centradas na organização curricular, com ênfase nas perspectivas críticas e pós-críticas das teorias curriculares, conforme o trecho a seguir:

O currículo extrapola o “fazer” pedagógico abrangendo elementos como grade curricular, disciplinas, conteúdos e conhecimento. É necessário resgatar os saberes que o aluno traz de seu cotidiano. Elencado o objeto do conhecimento, este não deve ser trabalhado de forma superficial e desvinculado da realidade. Está enraizada, em nossa ação pedagógica diária, uma metodologia tradicional que entende o conhecimento como um produto pronto para apenas ser repassado, considerando somente a interação unilateral entre professor e aluno. Todavia, é preciso que o objeto do conhecimento seja tratado por meio de um processo que considere a interação/mediação entre educador ↔ educando como uma via de “mão dupla” em que as relações de ensino-aprendizagem ocorram dialeticamente (PPP-Escola “Reutilizar”, p. 6).

O texto destaca uma concepção de planejamento que prime por conhecer a realidade do estudante para então poder planejar as aulas e conteúdos abordados, demonstrando assim, sua preocupação da comunidade atendida em uma análise cultural. O PPP dedica uma seção para destacar os conteúdos mínimos curriculares elencados pelos professores em uma construção coletiva. Esse processo ocorreu mediante análise das maiores dificuldades de aprendizagem dos alunos e análise do contexto local de Jardim Gramacho. Além disso, a escola possui um instrumento de avaliação chamado “aprovação social” que considera e problematiza as dificuldades crônicas de aprendizagem de alguns alunos, mediante análise da estrutura e

condições sociais que os alunos estão inseridos. Essa metodologia pode ser analisada mediante os estudos culturais de formação de identidade e não-separação entre sujeito e localidade, onde estes interagem de forma mútua.

O documento elenca as dificuldades encontradas na escola no ano anterior e na seção seguinte, elenca os objetivos e estratégias de seu plano de ação para superar as dificuldades encontradas no ano anterior. Dentre eles, cita alguns projetos, dos quais faço destaque para os seguintes: *O lixo e a informação*, *Plantando Árvores na escola*, *Jardim Gramacho: resgatando o passado, transformando o presente*. Esses Projetos me chamaram a atenção porque trazem temáticas diretamente ligadas às questões do bairro, como a questão ambiental e o resgate da história de Jardim Gramacho em uma perspectiva de passado com impactos no presente, conforme descrevem os objetivos do projeto, a seguir:

**Objetivo Geral:**

Despertar para o exercício da cidadania, através do resgate histórico e do reconhecimento do modo de vida da comunidade onde a escola está inserida, visando uma análise crítica e propostas de intervenção na realidade atual política, cultural, social e ambiental.

**Objetivos Específicos:**

Estudar a história de formação e expansão do Bairro Jardim Gramacho, identificando os problemas gerados pelo crescimento desordenado a partir da implantação do Aterro Sanitário;

>Resgatar a autoestima de nossos alunos através da identificação com o local onde mora e sua cultura;

Mapear os problemas sociais, culturais, econômicos e ambientais do bairro;

Identificar as potencialidades da comunidade local (ONGs, Projetos, Associações...)

Perceber cada indivíduo como sujeito construtor da comunidade onde vive, propondo mudanças que beneficiem a coletividade (PPP- Escola "Reutilizar", Anexo I, p. 39).

O documento explicita sua concepção de PPP, pautada em uma articulação entre as práticas curriculares existentes na escola e as proposições governamentais, de modo a viabilizar ações educativas. Assim, a meu ver, este posicionamento indica a importância do ajuste entre as políticas, uma vez que estas não são independentes e funcionam de forma integrada, conforme Ball explicita em seu ciclo de políticas. O texto privilegia a diversidade cultural de sua comunidade escolar em sua proposição de política curricular. Assim, enaltece as ressignificações que podem haver através desta construção dialógica e democrática entre escola e comunidade.

Em uma seção sobre o corpo discente, o texto elenca os direitos e deveres do aluno e é feito um levantamento do fluxo de alunos no ano anterior em aspectos

como matrículas, transferências, evasão, aprovados e reprovados. Também são definidas no documento as funções do Conselho Escolar, demonstrando o caráter democrático de direitos e participação nas deliberações de ações desenvolvidas na escola.

Nas considerações finais, consta a concepção de PPP desenvolvida pela escola em uma proposta participativa e democrática que visa atender à sua clientela de alunos diversificada, preocupando-se com práticas interdisciplinares e com temas de ordem global/local como os desdobramentos da ação do ser humano sobre o Meio Ambiente, conforme a seguir:

Ao concluir este trabalho, afirmamos que nossa escola é um espaço aberto onde os alunos são estimulados ao exercício da cidadania e ao respeito ao meio ambiente. Desse modo, pode-se perceber que os projetos de cunho social com temas atuais, polêmicos e ambientais promovem a criatividade e esforço dos alunos e a interdisciplinaridade. É um grande desafio e nós não mediremos esforços para alcançar uma educação de qualidade (PPP-Escola “Reutilizar”, p. 37).

Assim, o documento destina sua parte final a elencar todos os projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo que produzam saberes de forma contextual e de ressignificação de sentidos para a realidade local, em um movimento de conhecê-la e atuar sobre ela, modificando-a.

### 3.2.3 Escola “Reciclar”

5º R: Reciclar. Ao reciclar qualquer produto, reduz-se o consumo de água, energia e matéria-prima, além de gerar trabalho e renda para milhares de pessoas. Faça a coleta seletiva e contribua com um mundo mais sustentável (TCU SUSTENTÁVEL, 2017).

O documento de Projeto Político Pedagógico da “Reciclar” divide-se em duas partes: uma, denominada Plano Anual da Escola e outra denominada Plano de Ação da Equipe Diretiva. Ambas as partes serão aqui contempladas. Essa divisão do documento sugere, a meu ver, uma separação entre teoria e prática, como se as políticas pertencessem ao campo teórico. No entanto, vimos no segundo capítulo, com o ciclo de políticas de Ball a superação dessa dicotomia, onde as políticas interagem de forma cíclica e inter-dependentes.

O Plano Anual da Escola estrutura-se com Justificativa, Metas e Objetivos Gerais, Objetivos Operacionais, Ações, Objetivos Específicos por Área de

Conhecimento, Avaliação e Referências. O documento inicia com uma citação de Celso Vasconcellos (2000) sobre planejamento:

Planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal (VASCONCELLOS, 2000)

Notamos que é ressaltado no documento a importância do planejamento nas ações a serem executadas a fim de antecipá-las e pautar o real a partir do ideal planejado. Ao explorarem essa tentativa de estabelecer ligações de causa e efeito entre a leitura da realidade e a proposição da escola, fornecem indícios de que operam por lógicas que se afastam de concepções que enfatizam a produção cultural como abordada por Hall (2006), Bhabha (2003) e Appadurai (2004).

Na justificativa aparece a ideia de escola como espaço de formação e exercício pleno da cidadania e a importância de se produzir um Projeto Político Pedagógico, principalmente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB-9394/96, que estabelece a democratização das ações no espaço escolar, construindo uma cultura escolar coletiva e participativa.

O documento destaca a hipótese de que a partir de sua construção coletiva o comprometimento da comunidade escolar tende a ser maior. Além disso, é ressaltado que a elaboração do plano anual se dá a partir do diagnóstico da comunidade atendida, a fim de atender melhor às demandas da comunidade e assim estabelecer metas e objetivos. No entanto, o documento não menciona como realiza o diagnóstico referido. Na justificativa é enfatizado ainda que o documento é idealizado em consonância com o Regimento da Rede de Ensino de Duque de Caxias e com os demais documentos da legislação educacional brasileira, sem citar quais documentos se refere.

Todavia, em sua bibliografia constam a LDB 9394/96, a Proposta Pedagógica da SME-DC, o livro de Celso Vasconcellos *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico - Elementos Metodológicos para Elaboração e Realização* e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Assim, percebe-se que o documento destaca o movimento entre as políticas de forma cíclica e interdependente, como proposto por Ball.

Na seção de Metas e Objetivos nesses são descritos as proposições de elevar os níveis de aprendizagem; a estreitar a relação família-comunidade-escola; a desenvolver ações a fim de combater a evasão, a frequência escolar e a indisciplina

dos educandos; melhores condições de infraestrutura e apoio administrativo e pedagógico.

Na seção que destaca os Objetivos Operacionais percebe-se a importância que o documento dá ao estabelecimento de parcerias. Dentre elas, com a Prefeitura: para investimento em infraestrutura; com as famílias: nas reuniões de responsáveis e em demais momentos de participação dentro da escola; com vivências fora do ambiente escolar: culturais, artísticas e esportivas; com a comunidade escolar: através do Conselho Escolar, instituição de Regimento Interno, envolvimento de todos os funcionários nas atividades pedagógicas. Assim, percebemos o movimento entre os diversos sujeitos que atuam no contexto escolar e a importância que exercem em sua constituição.

Em seção intitulada Objetivos Específicos por Área de Conhecimento, o documento apresenta um conjunto de ações e objetivos que promovam múltiplas aprendizagens: oral, corporal, social, cultural, entre outros, justificando sua concepção de aprendizagem global, na interação entre os sujeitos e as localidades. Por fim, o documento destina uma seção para sua Avaliação e estabelece que a análise e a reformulação do documento se darão semestralmente, a fim de alcançar os objetivos estabelecidos e demonstrando que o processo de ensino aprendizagem é inacabado, ganhando ressignificações.

A outra parte do documento, denominada Plano de Ação da Equipe Diretiva, em sua justificativa, inicia ressaltando a importância do trabalho coletivo e destaca o papel da equipe diretiva no planejamento e sucesso do trabalho desenvolvido. Destaca também que as ações específicas de cada membro da equipe diretiva, embora tenham suas especificidades contribuem para constituir o todo. No centro de todo este trabalho desenvolvido, o texto coloca o Projeto Político Pedagógico norteando a prática.

Embora, a meu ver, o documento estabeleça separação entre teoria e prática, acaba enaltecendo a relação mútua que a política (representada por seu PPP) possui com os sujeitos. O documento destaca algumas ações de inclusão e diversidade cultural, ao promover ações que viabilizam a integração dos alunos inclusos e que a escola seja um espaço de todos, através de ações que valorizem a diversidade étnico-cultural dos educandos, porém, sem explicitar como se dariam tais ações.

O Plano de Ação se encerra apresentando os princípios que regem a avaliação escolar. Para tal há um destaque para o modo como a recuperação funciona na unidade escolar. É destacado que os alunos são atendidos conforme suas necessidades de aprendizagem, respeitando o desenvolvimento socioemocional e cognitivo de cada indivíduo.

Por fim, fica expressa a avaliação do Plano de Ação: apontando para o caráter continuado e colegiado envolvendo e todos os membros da comunidade escolar, nas ocasiões de Centro de Estudos, Conselhos de Classe e reuniões do Conselho Escolar.

Trata-se de um documento sistematizado e estruturado, definindo as atribuições de forma independente, porém, sem demonstrar expressamente que todas as funções estão articuladas e que compõem o todo da Unidade Escolar. Embora seja pressuposto que todas as atividades e funções estão articuladas entre si, a forma como o documento está organizado não fornece elementos que explicitem as contribuições teóricas.

#### 3.2.4 “Repensando” os PPPs

É importante destacar que não é intenção aqui comparar os Projetos Políticos Pedagógicos das três escolas analisadas. Ainda que todas as unidades escolares estejam localizadas no mesmo bairro e que tenham similaridades, interessa-nos analisar as relações de cada uma com a problemática do Aterro Sanitário. Sendo assim, justamente por compreendermos que cada contexto é único, não cabe comparação. Além disso, percebemos a diferença entre as escolas como produto dos processos culturais atuando sobre os sujeitos de uma mesma localidade de diversas formas.

Embora cada Projeto Político Pedagógico e cada escola tenha suas particularidades e diferenças, os três documentos, no geral, apresentam propostas curriculares semelhantes em que o Aterro Sanitário aparece no histórico e caracterização da localidade. No entanto, a questão do Lixão é evidenciada como um problema de ordem social e não é percebido, na maioria das vezes, dentro da potencialidade positiva que pode ter em relação aos saberes produzidos no bairro como Sustentabilidade, Meio Ambiente e consumo, por exemplo.

A meu ver, diante da relação intrínseca entre sujeitos e localidade, as escolas de Jardim Gramacho deveriam explorar em seus currículos o protagonismo das identidades culturais locais. Mas não apenas em projetos pontuais e sim de forma contínua, tornando o conhecimento mais significativo. Ações em que os alunos e a comunidade tenham a oportunidade de mostrar no espaço da escola os saberes culturais da localidade.

No entanto, cabe destacar que duas das três escolas relatam que fazem ou já fizeram visitas documentadas pelo bairro a fim de conhecer a região e pensar em políticas curriculares que considerem os aspectos sócio-culturais observados. Considero essa ação importante, uma vez que fornece subsídios para que a escola possa refletir sobre sua prática pedagógica a partir do conhecimento do contexto cultural que está inserida.

Todas as escolas, de alguma forma, mencionam projetos de Educação Ambiental, em maior ou menor escala, porém, este movimento não é percebido de modo articulador com o bairro e as possíveis potencialidades que essa articulação poderia ter. No entanto, embora apareçam como questões pontuais, uma das escolas desenvolveu em documento anexo a seu PPP o tema gerador do ano de 2019 elencando a Sustentabilidade. Esse tema gerador foi desenvolvido pelos professores e dentre seus pontos principais, estabelece relações entre os alunos e a comunidade, os alunos e o bairro, os alunos e o mundo, como um todo.

Percebemos que existe a preocupação dessas escolas com propostas curriculares pautadas nas relações culturais existentes na comunidade como um caminho curricular a ser desenvolvido, faltando, talvez, uma articulação maior e mais fecunda. Assim, dada a relevância que todas as três escolas da região atribuem ao Aterro Sanitário em seus históricos e desdobramentos, sob a perspectiva dos estudos culturais que norteiam este trabalho, seria interessante a realização de uma parceria mais próxima e contínua com a comunidade.

Desta forma, as dificuldades pedagógicas provocadas pelas implicações do Lixão apontadas pelas escolas poderiam transformar-se em soluções em busca de uma proposta curricular mais significativa. Cabe destacar aqui que, em minhas buscas de reportagens sobre os processos de ativação e desativação do Aterro Sanitário de Jardim Gramacho, encontrei muitas matérias de jornais. Em sua maioria, ressaltando que após anos de fechamento do Aterro Sanitário, ainda há muita miséria na região e o abandono do poder público é evidente.

Atuei em uma única escola da região, no entanto, reconheci nessas reportagens muitos alunos desta escola presente em fotografias de matérias como do Jornal El País Subirá (2017) e Martín (2017). A reportagem mostra um percurso fotográfico de uma região denominada pelo periódico como abaixo da linha da pobreza.

Em outra reportagem encontrada em minhas pesquisas, o Portal de Notícia G1, Carvalho (2015), noticiou a situação dos moradores de Jardim Gramacho sofrendo com abandono do Estado, desemprego, falta de água potável e saneamento básico. Nessa matéria também identifiquei alguns ex-alunos meus e outros tantos que sei que estudam/estudaram na escola em que atuo.

Meu trabalho de pesquisa não envolveu entrevistas com a população da localidade onde eu pudesse averiguar diretamente a relação que a população atual possui com o Aterro Sanitário desativado. No entanto, pude ver através de reportagens vários alunos de uma única escola que conheço protagonizando fotografias que retratavam as condições de miséria na região e a existência de coleta de lixo clandestina que ainda é presente na localidade.

Pude perceber que muitos alunos e seus responsáveis de pelo menos uma das escolas investigadas tem forte ligação com os impactos do fechamento do Aterro Sanitário, conforme as referidas reportagens mostram. Embora essa pesquisa não tenha optado por trabalhar em sua metodologia com o uso de entrevistas, ao longo de seu processo investigativo conheci duas professoras de escolas de Jardim Gramacho que são moradoras do bairro desde a infância.

Mediante este fato, julgo importante apresentar algumas das observações feitas por elas diante de questionamentos como as mudanças ocorridas no bairro ao longo dos anos e diante da ativação e desativação do Aterro Sanitário. A professora A, de 35 anos, relata que seu avô foi um dos primeiros comerciantes do bairro. Abriu uma mercearia no fim da década de 1970, justamente para atender à nova demanda de moradores que estava chegando para viver do Aterro Sanitário. A mercearia ficava bem na entrada do bairro, próximo à Rodovia Washington Luiz.

Desde sua infância, conviveu com moradores antigos do bairro e um deles falava muito do “portinho” (que hoje chamam de “laguinho”) de águas limpas antigamente, provavelmente o Rio Sarapuí, que corta o bairro. Havia um pomar também e as pessoas pegavam frutas lá. Era bem bonito, como um jardim em frente ao laguinho onde as pessoas tomavam banho. De acordo com a professora A, a

característica do bairro mudou quando chegou o Aterro Sanitário. Para ela, Jardim Gramacho é um bairro muito discriminado até hoje, porque ficou estigmatizado por ser o bairro do “Lixão”. Esse fato causa até bastante confusão, pois existe uma comunidade em Duque de Caxias chamada de “Lixão”, onde há muitos conflitos e é uma região muito perigosa. Essa comunidade fica próxima à Linha Vermelha e muitas pessoas confundem as duas localidades.

A professora narra que o bairro sempre teve muita poeira e que as ruas principais só foram asfaltadas em 1996, no governo Zito<sup>13</sup>. Sobre as escolas municipais do bairro, a professora A relata que essas são recentes na região. A primeira escola começou por iniciativa de uma senhora, que era catequista de uma igreja católica e criou uma “escolinha” em um espaço na igreja. O projeto iniciado por ela se expandiu e a prefeitura fez parcerias fornecendo os professores. As outras duas escolas são bem recentes (de 1996 a 2004) e uma delas era uma escola particular e foi comprada pela prefeitura. Além disso, as creches (duas) são muito recentes e as escolas estaduais (duas) existem desde a infância da professora de 35 anos.

De acordo com a docente, o bairro de Jardim Gramacho sempre foi muito industrial. Sempre teve as madeireiras, muitas empresas/ garagens de caminhões, a Aço Móveis e uma empresa de asfalto bem na entrada do bairro. Segundo a professora, existem muitos lugares “mais pra dentro” do bairro que funcionam como área de reciclagem. Muitas pessoas vieram de fora do bairro para trabalhar no Aterro Sanitário. Quem morava no bairro e sobrevivia do Lixão morava bem próximo e foi constituindo as “favelinhas”. Mas tinha muita gente que vinha de fora para trabalhar no Aterro Sanitário. O bairro Maruim, por exemplo, é recente e foi constituído por meio de invasão. Muitas pessoas vieram de outros lugares para construir suas moradias.

Paradoxalmente, para a professora/moradora do bairro, a principal mudança com o fechamento do Aterro Sanitário foi o grande aumento da violência no bairro. Como o Lixão era a principal ocupação das pessoas, com seu fechamento, muitos ficaram sem renda e muitos migraram para o tráfico, de acordo com relatos da região. A professora A relata também que se sabe que ainda existem galpões

---

<sup>13</sup> O primeiro mandato do referido prefeito teve alto índice de aprovação pela população caxiense. No entanto, seu segundo mandato foi marcado, curiosamente, pela interrupção da coleta de lixo, deixando a cidade repleta de lixo, causando transtornos no município.

clandestinos/ rampinhas/ focos de lixo sem qualquer inspeção. Também há uma usina de reciclagem bem na entrada do bairro, criada a partir de uma mobilização de alguns catadores que ficaram desempregados após o fechamento do Lixão e quiseram continuar trabalhando com o lixo. Com esse movimento de reorganização dos catadores após o fechamento do Lixão muitos foram trabalhar em cooperativas de reciclagem.

A docente relata que já teve responsáveis de alunos que trabalharam no Aterro. Uma, inclusive, era ativa em movimentos da categoria, em prol de uma cooperativa que os representasse. Outro responsável tinha uma mini empresa de reciclagem. Atualmente a professora tem dois alunos cujos pais trabalham com reciclagem, em uma cooperativa.

Em outros relatos, a professora B, de 51 anos, nasceu no bairro e relata que na década de 1960 o bairro de Jardim Gramacho era considerado promissor e fizeram na época uma praça grande com obelisco para marcar o território. Hoje esse obelisco não existe mais e foi construído um CIEP em seu lugar. Apesar de ser considerado promissor, o projeto de urbanização do bairro não foi feito pela Prefeitura e só havia asfalto nas ruas principais, conforme a professora relata. Com isso, o bairro ficou “esquecido”, havia pouco comércio, nenhuma política de Saúde.

A professora B relata que a população do bairro aumentou com a instalação do Lixão. No entanto, também aumentou a pobreza, as doenças e a criminalidade na região. Antes do Lixão, a docente narra que não havia tantos casos de doenças de pele, respiratórias e subnutrição. Em sua infância só havia duas escolas públicas no bairro, ambas eram do estado e não havia nenhuma escola do município. Além disso, destaca também, que não havia nenhum Posto de Saúde e quando passou a ter operava de forma precária: com carência de profissionais, de medicamentos bem como de materiais. Atualmente, esse único Posto de Saúde que existia no bairro está fechado.

Acredito que a relevância desses apontamentos feitos por duas professoras da Rede Municipal de Duque de Caxias atuantes e moradoras do bairro se dê pela perspectiva teórica abordada neste trabalho. Conforme as atuações entre os sujeitos e as localidades, ambas contribuem para sua transformação. Assim, penso que o olhar sobre o bairro de duas professoras que são agentes tanto da comunidade quanto da escola acrescente subsídios para o entendimento dessa comunidade de forma a contribuir para uma prática pedagógica mais significativa.

Devo destacar também que este exercício de pesquisa sobre o bairro onde atuo como professora ampliou vertiginosamente meu entendimento sobre o bairro e minha avaliação sobre as ressignificações que darei sobre a minha prática através deste processo de investigação.

### **3.3 Plano Municipal de Educação: uma análise dos processos de sua construção na rede**

Dando continuidade à análise de documentos que constituem a rede de políticas curriculares de Duque de Caxias, esta seção se debruçará sobre o Plano Municipal de Educação da cidade, instituído pela Lei nº 2.713, de 30 de junho de 2015, aprovada em adequação ao Plano Nacional de Educação para o Decênio 2015/2025 na Câmara Municipal de Duque de Caxias.

O documento expressa em sua apresentação que foi elaborado de modo coletivo e participativo manifestando os anseios e demandas da cidade no que tange o direito à Educação. O contexto de sua elaboração ocorreu devido à mobilização popular para registro de uma Proposta de Estado que visasse ações no campo educacional de forma democrática e plural nas esferas legislativa e executiva do município para os próximos anos, conforme é exposto a seguir:

A esse mesmo contexto, somou-se a participação intensa da Sociedade Civil Organizada e do governo de Duque de Caxias na elaboração de propostas com vistas à participação da cidade nas Conferências Municipal, Intermunicipal, Estadual e Nacional de Educação que traziam como objetivo a construção do Plano Nacional de Educação. A primeira Conferência de Educação de Duque de Caxias, I CONFEDUC, já apontava alguns caminhos que seriam trilhados no percurso seguinte (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 1).

Nesse movimento de políticas para criação do Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias, busco apoio no ciclo de políticas de Ball (1994) para o entendimento desse processo. Para tal, evidencio no fragmento anterior a atuação do contexto de influências mobilizando diversas instâncias nesse processo de implantação de política educacional. Percebo a construção do PME em um movimento do contexto de produção de texto destacado por Ball em sua teoria. Dentre as ações que constituíram essa produção de política também destaco o contexto da prática, quando a elaboração do documento inclui questionários respondidos pelas escolas e participação dos professores da Rede, contribuindo

com suas interpretações e recontextualizações, conforme o fragmento a seguir explicita:

Reuniões da Comissão de Elaboração do Plano, composta por membros do governo Estadual, Municipal e da Sociedade Civil Organizada;  
Elaboração de um questionário respondido pelas Escolas e outras entidades da sociedade duquecaxiense;  
Incorporação de diversos textos de autorias coletivas, produzidos por Professores da rede Municipal em exercício na Secretaria Municipal de Educação, por membros da Comissão Organizadora de Elaboração do Plano, bem como de textos de outros colaboradores (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 2)

Dessa forma, percebemos a atuação do ciclo de políticas de forma não-linear e fluida, onde todos os contextos interagem de forma cíclica na elaboração do PME. Após esse breve histórico sobre o contexto de criação do documento, agora, será feita uma análise em relação às suas propostas.

O Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias é constituído em duas partes. Na primeira, são destacadas sua elaboração e suas concepções de sociedade, educação e formação humana, um diagnóstico, denominação e histórico do município. Também são destacadas na primeira parte do documento a caracterização física e localização geográfica do município. O diagnóstico do município inclui também destaque para a infraestrutura, o fornecimento de energia e os aspectos populacionais, saúde, aspectos socioeconômicos, dados do IDH. Aspectos culturais, conselhos e movimentos sociais também recebem destaque no documento.

Destaque também para os aspectos educacionais com sua estrutura e rede municipal de ensino, metas e estratégias orçamentárias para a Educação, Gestão Democrática, procedimentos dos Conselhos Escolares que deliberam o que deve ser feito com a verba que é destinada à escola. Na segunda parte do documento são estabelecidos objetivos e metas a serem alcançados no prazo de vigência do PME (10 anos), divididas nos seguintes segmentos: Educação Especial, Educação Tecnológica e à Distância, Educação Ambiental, Quilombola/ Africanidade/ Etnia/ Indígena, Ensino Religioso, Alimentação Escolar, Orientação Educacional, Formação Continuada de profissionais, Avaliação e acompanhamento, Supervisão Educacional, entre outros.

Esta versão do PME foi debatida em 2015 e logo em sua apresentação, é destacado que o documento foi construído de forma coletiva e participativa, constituindo-se um trabalho democrático e plural. O texto mostra um diagnóstico

sobre a educação da cidade e, a partir disso, foram traçados diretrizes e metas para os próximos 10 anos.

O PME é um dos processos de articulação de política educacional - a ser implementado - das legislações Nacional, estadual e Municipal que lhes dão suporte e das condições materiais, humanas e financeiras para a garantia da educação pública e privada. O principal objetivo deste Plano é atender as questões indispensáveis para garantir a educação como direito público e de qualidade de acordo com os interesses da maioria da população (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p.3).

Trata-se de um Plano de Estado e não um Plano de Governo por ser decenal, atravessando assim, mais de um governo, não pertencendo a nenhum governo específico. O PME (Plano Municipal de Educação) está em consonância com o PNE (Plano Nacional de Educação), mas ao mesmo tempo possui identidade e autonomia.

Regularmente, é oportunizado às escolas da rede municipal de Duque de Caxias a discussão das metas traçadas pelo PME do município. Tal movimento ocorre nos momentos de GE (Grupo de Estudos) destinados pela SME-Duque de Caxias para formação e discussão de temática relevante para a categoria, que acontece bimestralmente e fica a cargo da equipe pedagógica de cada escola a escolha do tema a ser trabalhado. Embora o Plano Municipal de Educação seja um documento de grande abrangência, se estendendo a todo o município de Duque de Caxias com suas metas e objetivos, caracterizando-se como contexto de influência, este documento também possui elementos do contexto da prática, uma vez que sua leitura estimula ações mobilizadoras em cada realidade escolar.

Tanto os Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Escolares analisadas quanto o Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias dedicam seções de seus respectivos documentos curriculares para discorrerem acerca dos processos de formação do município de Duque de Caxias e do bairro de Jardim Gramacho, assim como os dados que constituem a configuração da localidade.

Desta forma, no que tange à elaboração de políticas mais locais, os documentos curriculares têm se preocupado em considerar as características contextuais ao pensarem nas políticas. No campo da prática ainda há avanços a serem conquistados para que as experiências pedagógicas sejam cada vez mais pertinentes às demandas de cada contexto.

### 3.4 Proposta Pedagógica- SME- Duque de Caxias

Por fim, trazemos para o campo empírico deste trabalho, a Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias elaborada em 2004, vigente até hoje e que está em tramitação para nova Reestruturação Curricular no segundo semestre de 2019.

Essa Proposta Pedagógica foi realizada em parceria da Secretaria Municipal de Duque de Caxias representada pelo Departamento Geral de Educação e a Coordenadoria de Educação com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ, através do Centro de Produção CEPUERJ, as Equipe Técnico-Pedagógico-Administrativas e os educadores da Rede, que participaram dos estudos nos Pólos de Ação Pedagógica da Reestruturação Curricular, representando suas Unidades Escolares.

Na Apresentação, o documento é nomeado como Proposta Pedagógica da Escola em Movimento - Uma Construção Permanente, realizado com base no Movimento de Reestruturação Curricular da Rede, após anos de sua idealização inicial. O movimento que culminou na elaboração desse documento contou com muitos encontros, estudos e escritos nas escolas, nos pólos pedagógicos, na SME e na Universidade.

O documento ressalta que sua proposta surge do interesse de todos os grupos participantes realizarem uma construção com escuta, voz, decisão e ressignificação, reconhecendo os desafios existentes para uma prática verdadeiramente participativa e democrática, demandando tempo. Os fundamentos teóricos da Proposta baseiam-se na interdisciplinaridade, organizada em eixos estruturadores da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos. No entanto, esta pesquisa destina-se à análise apenas do Ensino Fundamental I.

O documento da Rede salienta que sua elaboração se pautou em valores como equidade, pluralidade, diversidade cultural, democracia e inclusão. Estrutura-se de modo a organizar os conhecimentos por área curricular, considerando o desenvolvimento e diversidade cultural dos alunos. Sobre esse movimento o documento destaca a seguir:

Foram horas e horas a fio. Horas de conhecer. Horas de fazer, com paciência histórica, aquilo que impaciente, que provoca reclamos daqueles

que anseiam por respostas. Boa parte das respostas está na proposta e, em movimento, outras questões virão, mobilizando nossa procura. E assim, nós vamos fazendo Educação: dialogando com a prática (DUQUE DE CAXIAS, 2004, p. 11).

Assim, a Proposta Pedagógica do município de Duque de Caxias se propõe a uma concepção de conhecimento inacabada e em movimento, com enfoque à diversidade cultural, dialogando, assim, com a teoria dos estudos culturais contemplada neste trabalho, onde as identidades culturais estão em constante construção, permeadas e em interação com as localidades. Além disso, o documento propõe o diálogo entre a teorização e a prática, que podemos analisar sob a luz do ciclo de políticas de Ball (1994), sendo a Proposta Pedagógica representante do contexto de produção de texto em interação com o contexto da prática, que produz ressignificações e recontextualizações.

Em seu Prefácio, a Proposta Pedagógica destaca o histórico de sua construção iniciando no ano de 2002, quando foi lançado o trabalho Princípios Teóricos, cujo objetivo era mobilizar a construção de uma proposta pedagógica que expressasse a realidade educacional do município e pensasse em eixos norteadores para o processo escolar.

À época os principais teóricos eleitos para fundamentar a proposta pedagógica foram Walloon (1989), Piaget (1959) e Vygotsky (1989) pela relevância de seus estudos na compreensão de uma prática pedagógica pautada no ensino-aprendizagem através do sociointeracionismo. Além disso, a relação professor-aluno dialógica defendida por Paulo Freire (1996) também superando a concepção de aprendizagem centrada no professor, também fundamentavam o documento. Nessa proposta, outros autores, como Morin (2000), Zabala (1998), Fazenda (1994), Vasconcellos (2002), Nogueira (2000) e Santomé (1998) compõem as referências com fins de agregar essa discussão pautada nos seguintes elementos abaixo:

Neste volume, a proposta pedagógica do município de Duque de Caxias incorpora novos ares, novos debates, organiza-se de forma ainda mais profunda ao mergulhar na proposição de diretrizes curriculares. O currículo educacional não é um elemento inocente, neutro de transmissão desinteressada de conhecimento, está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e produz identidades individuais e sociais. Como elemento não atemporal, ele tem uma história e vincula-se a formas contingenciais de educação e sociedade (DUQUE DE CAXIAS, 2004, p. 12).

Além das contribuições teóricas dos autores citados, soma-se à essa proposta pedagógica o trabalho desenvolvido por equipes pedagógicas, gestores e

professores das Unidades Escolares em uma ideia de escola em movimento, que pratica o exercício de rever sua própria identidade e se reconstruir, sem esquecer sua experiência acumulada do passado.

Essa concepção de construção curricular defendida pelo documento, a meu ver, dialoga com as concepções de hibridismo cultural e identidades culturais discutidas por Hall (2006), Bhabha (2003) e Lopes e Macedo (2011) no primeiro capítulo deste trabalho quando discutem que os processos culturais são inacabados e estão em constante movimento, se ressignificando. Adiante, o documento de Proposta Pedagógica do município de Caxias destaca sua história e seu processo de participação, destacando que esse exercício exige investigação e reflexão a partir dos seguintes pressupostos norteadores: o filosófico-sociológico, o epistemológico e o didático-metodológico.

Em seu histórico, o documento destaca que desde 1999 a Rede buscou conhecer sua realidade educacional e formular seus objetivos por área curricular. Foram criados polos de discussão por área do conhecimento que apresentaram as considerações mais relevantes para contribuição no processo de Reestruturação Curricular à época. Assim, originou-se o documento “Princípios Teóricos”, cujas principais referências foram os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e as considerações feitas pelos polos de discussão. Esse movimento de Reestruturação Curricular oportunizou que se se tivesse um outro olhar sobre a educação do município de Duque de Caxias em um processo de construção e reconstrução.

Parte da proposta curricular se destina a discutir a educação em tempos de globalização advinda dos processos de transformação no século XX, sobretudo, devido à lógica capitalista. Com isso, o documento critica os movimentos de homogeneização e de visão do homem como mercadoria, valorizando sua comunidade e as diferenças culturais. Considero importante esse destaque uma vez que defendo neste trabalho as discussões de Appadurai (2004) e Hall (2006) sobre globalização que vão de encontro ao que é proposto pelo documento curricular vigente na rede.

Assim, a cultura também ganha destaque na proposta curricular aqui analisada. Embora o documento não cite em suas referências os autores dos estudos culturais com os quais opero neste trabalho, seu processo de criação (final dos anos 1990 e início dos anos 2000) é contemporâneo aos estudos de Appadurai (2004) e, a meu ver, possuem similaridades, como expressa o fragmento a seguir:

E humanização aqui, tanto se refere ao —processo que nos faz homens—, quanto ao fato de que os bens culturais também se humanizam. Nessas afirmativas, podemos distinguir dois aspectos importantes: o que se relaciona com a cultura, como processo, como ação mesmo; e o que se relaciona com os resultados desse processo, isto é, os bens culturais. O primeiro define a ação geradora dos bens como sendo também cultura. Daí a presença de dois elementos indispensáveis: o agente da transformação e o objeto a ser transformado, ou seja, o homem e o meio. O resultado imediato, para ambos, é a ação transformadora, e o resultado mediato, para o meio, é a sua transformação em produto cultural, em bem, em valor e, para o homem, é a modificação de sua condição humana (DUQUE DE CAXIAS, 2004, p. 21).

O documento destaca que “*Pensar a educação num contexto é pensar esse contexto mesmo*” (2004). Ou seja, o processo educativo perpassa o entendimento que se tem da realidade social em que ele está inserido. No entanto, vale destacar, que no enfoque das perspectivas pós, o contexto não está fixo, não pode ser mapeado plenamente, e está em constante processo de adaptações híbridas. Além disso, a Proposta Curricular da Rede de Duque de Caxias também destaca o quanto os sujeitos são afetados pela cultura e o quanto a cultura também é afetada pelos sujeitos, conforme a seguir:

No processo educativo temos dois aspectos interdependentes: o gesto criador que resulta do fato de o homem “estar no mundo” e com ele relacionar-se, transformando-o e transformando-se, e o gesto comunicador que o homem executa, transmitindo a outrem os resultados de sua experiência. Neste sentido, a educação é a mediadora entre o gesto cultural propriamente dito e a sua continuidade (DUQUE DE CAXIAS, 2004, p. 21).

Adiante, o documento destaca a educação frente aos desafios da pós-modernidade ressaltando o conceito de fluxo contínuo, onde não existem conceitos fixados e a humanidade podem mudar a qualquer tempo. Com isso, a Proposta Pedagógica de Duque de Caxias elaborada em 2004, preocupava-se em se adequar às mudanças ocasionadas pela globalização, pelas novas tecnologias e pelos impactos que todas essas transformações têm na educação. Para tal, defende a concepção de uma escola em movimento, onde os interesses das classes populares sejam valorizados e haja mais participação política, rompendo assim, com dicotomias como ação/participação da população.

É destacada também uma concepção de PPP como um instrumento teórico-metodológico: sistematização em processo, fluido, inacabado, em constante mudança, ressignificado, contextual e participativo, conforme o fragmento a seguir:

O Projeto Político-Pedagógico é um instrumento teórico metodológico a ser disponibilizado, (re)construído e utilizado por aqueles que desejam efetivamente a mudança. Deve ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se deseja realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade (DUQUE DE CAXIAS, 2004, p. 35).

Mais adiante, a temática de currículo é destacada no documento com as contribuições de Santomé (1998) que defende a concepção de currículo integrado, onde as questões sociais e os problemas cotidianos são contemplados nos currículos. Para tal, defende uma proposta globalizada, conforme explicada a seguir:

A organização curricular, com base em uma proposta globalizada e interdisciplinar objetiva ultrapassar os conhecimentos pré-selecionados pela sociedade e incluir, portanto, a dimensão ética, política e sócio-cultural excluída dos currículos essencialmente conteudistas. A intencionalidade de um currículo globalizado é algo que necessariamente condiciona a tomada de decisões de forma integrada e interdisciplinar do planejamento, desenvolvimento e da avaliação de todo o corpo discente e docente (DUQUE DE CAXIAS, 2004, p. 41).

É ressaltado no documento que, para ter um corpo docente com postura interdisciplinar é importante que haja um projeto inicial bem detalhado para se colocar um currículo integrado em prática. Nessa proposta de currículo integrado, o currículo exerce a função de elo entre a teoria educacional e a prática escolar. O documento defende a interdisciplinaridade em um contexto de complexidade do mundo e da cultura onde a realidade deve ser vista sob diversos aspectos, conforme explicitado a seguir:

A interdisciplinaridade torna-se fundamental em face da multiplicidade e da complexidade de relações em que estamos permanentemente envolvidos e nas quais criamos conhecimentos e os tecemos com conhecimentos de outros. Assim, valoriza-se o fazer curricular como uma produção de sentido, num processo no qual a educação está associada a processos culturais mais amplos (DUQUE DE CAXIAS, 2004, p. 42).

Assim, a proposta curricular destacada no documento percebe na interdisciplinaridade um instrumento voltado para a globalização do conhecimento, com valorização à cultura e à interação da sociedade. Sobre a estruturação do currículo, o documento salienta que essa estrutura não pode ser uma mera escolha, pois dela resultam-se diversas repercussões na prática. A Rede optou por sua organização curricular dividida por áreas do conhecimento, pois, desta forma, a aprendizagem se torna menos parcial e mais global.

Após vários momentos de discussão, a Proposta Pedagógica de Duque de Caxias selecionou três eixos complementares que estão centrados em Linguagem, Pluralidade Cultural e Ética. Dessas, devido ao enfoque deste trabalho, irei destacar a Pluralidade Cultural. Porém, antes disso, é importante destacar que o documento percebe a Linguagem como espelho da cultura de um povo, portanto, as diversas formas de ver, ler, dizer o mundo devem ser consideradas. Com isso, Pluralidade Cultural deve integrar todas as áreas do conhecimento em valorização à diversidade cultural

Assim, a análise desse documento foi importante diante de todos os aspectos culturais e curriculares que o constituem, agregando às discussões de políticas de currículo e dos estudos culturais contemplados nesse trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Penso que, neste momento conservador que nosso país está atravessando, onde, inclusive, as correntes ideológicas do campo educacional estão sendo evocadas, faz-se necessário enfrentar o debate acerca dos processos homogeneizadores ainda hegemônicos nas práticas escolares. Embora o campo teórico esteja em constante processo de mutação e avanços, é importante considerar que o momento político atual se faz relevante firmar alguns territórios. Questões que pensávamos estar ultrapassadas, como a polarização que coloca em campos opostos a concepção e a implementação das políticas, se fazem importantes no momento político que vivemos. Sendo assim, a escolha teórico-metodológica do ciclo de políticas de Stephen Ball (1994) neste trabalho justifica-se pela recorrência com que devemos questionar posturas estadocêntricas nos contextos investigados.

A Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias está passando por algumas mudanças curriculares, promovendo reformulações a partir da contribuição da categoria de professores da rede. A temática desta pesquisa poderia ter alcançado outras muitas abordagens teóricas, mas devido à delimitação metodológica e ao prazo escasso que um Curso de Mestrado possui, optei por trabalhar com a construção de políticas curriculares nos espaços escolares.

O referencial teórico o qual sustenta esta dissertação é a perspectiva dos estudos culturais no que se refere à defesa de uma análise contextual e centrada no modo como as unidades escolares, via seus documentos como PPP, respondem, relacionam-se com as questões culturais. Para uma problematização de perspectivas tradicionais no campo da educação como a tendência de operar com a contextualização espaço-temporal, sócio-histórica, centro forças na abordagem do ciclo de políticas de Ball.

Considero que este autor potencializa o debate que coloca cada ator em determinado lugar no tempo e espaço, em uma tendência a retificação do status quo, do que já se sabe sobre determinado contexto. No entanto, preciso destacar que no decorrer desta pesquisa, ao mergulhar nas características do bairro de Jardim Gramacho, foram encontradas evidências da centralidade que o extinto Lixão localizado na região ainda possui. A inauguração do Aterro Sanitário e a construção

identitária do bairro confundem-se mutuamente, conforme os referenciais bibliográficos e os documentos curriculares estudados apontam neste estudo.

A partir da análise empírica deste trabalho foi possível perceber a centralidade que a questão cultural ganha nos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Escolares de Jardim Gramacho, uma vez que em todos os documentos surge a questão do Aterro Sanitário e seus impactos, mesmo após sua desativação. No entanto, não é recorrente nos documentos essa questão cultural em sua potencialidade. Ela aparece, na maioria das vezes como justificativa de uma condição social fixada. No entanto, defendemos ao longo deste trabalho a fluidez e o hibridismo dos processos culturais em uma perspectiva de ressignificações.

Em uma análise na perspectiva do ciclo de políticas de Ball (1994), a meu ver, os documentos aqui analisados da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias estariam localizados da seguinte forma: o Plano Municipal de Educação como contexto de influência, a Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação como contexto de produção de texto e os Projetos Políticos Pedagógicos como contexto da prática. Os três documentos estão inter-relacionados e não foram analisados nessa ordem, partindo da perspectiva de que não há hierarquização entre as políticas.

Assim, o Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias estaria representando o contexto de influência, por tratar-se de uma macro política, pautada na implementação de uma legislação. Com isso, Dias (2009) destaca:

Pode-se dizer que o contexto de influência opera direta e indiretamente no centro produtor e difusor das ideias políticas, de onde são iniciadas as políticas públicas e são produzidos os discursos. Nele, podemos identificar grupos sociais que atuam na definição das finalidades sociais das políticas curriculares. Trata-se de um contexto difusor de política, por excelência (DIAS, 2009, p. 60).

Já a Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias, dentro da perspectiva do ciclo de políticas, atuaria como contexto de produção de texto, uma vez que se trata de um documento de referência curricular da Rede que foi construído após anos de discussão entre a Secretaria de Educação e os professores da Rede, conforme Mainardes (2006) analisa a seguir:

Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al., 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades (MAINARDES, 2006, p. 52).

E por fim, os Projetos Políticos Pedagógicos estariam inseridos no contexto da prática, pois sua construção está pautada em uma leitura contextual da realidade educacional, ressignificando seus sentidos.

O contexto da prática, constituído pelas escolas e os sujeitos que nela participam de modo direto, também é um importante contexto de produção de políticas, embora muitas vezes seja visto como um espaço para implementação de políticas, via modelos prescritivos. Nele são reinterpretados e ressignificados textos que influenciam e definem políticas curriculares (DIAS, 2009, p. 60).

Cabe ressaltar que essa análise dos documentos descritos nesse trabalho sob a perspectiva do ciclo de políticas está sendo colocada de forma interpretativa, pois uma política não pode ser comparada à outra e cada uma deve ser observada de modo singular.

Nos estudos iniciais deste trabalho de pesquisa, a existência de um Lixão na região apontava negativamente para a construção de políticas curriculares a partir desta realidade local. Porém, conforme a investigação foi avançando, foi possível perceber a importância que o Lixão ainda representa para aquela comunidade, apesar de sua desativação.

Sem romantizações de todos os aspectos negativos que um Lixão a céu aberto representa, é inegável que Jardim Gramacho se constituiu bairro também a partir de seu Aterro Sanitário. E a extinção do mesmo, dada sua relevância para a localidade, pode levar a sensação de perda de identidade, conforme documentários e reportagens da época de seu fechamento mostram que os catadores tiveram dificuldades de saber como recomeçar após o fechamento do lixão. No entanto, nossa leitura desse processo é a de que houve uma ressignificação e que todos os atores sociais envolvidos se reconfiguram a partir da nova realidade apresentada sem a presença do Aterro Sanitário no bairro.

Embora os PPPs das escolas da região culpabilizem os vestígios do Lixão como fator desencadeante de uma série de problemas educacionais e sociais, é importante que se ressalte toda a representação de desigualdades sociais e relações com o consumismo, produção e descarte de lixo que nossa sociedade possui. Para aqueles antigos catadores, esta relação é muito mais complexa e significativa do que para muitas escolas localizadas em regiões que não vivem a miséria e economia em torno do lixo que Jardim Gramacho vivencia.

A meu ver, o maior desafio para que tenhamos propostas curriculares que expressem os processos culturais por um viés contextual talvez seja a busca por um lugar da verdade, do verdadeiro. Percebe-se o esforço e tentativa que muitas Unidades Escolares apresentam. No entanto, assim como o ciclo de políticas preconiza, as políticas não caminham sozinhas, precisam estar em relação e em articulação com outras políticas.

Por fim, escolhi a imagem abaixo na tentativa de ilustrar alguns aspectos que julgo importantes neste trabalho. Trata-se do símbolo da Reciclagem, sob a perspectiva do Ciclo de Políticas de Ball, analisado dentro do contexto educacional do bairro de Jardim Gramacho em Duque de Caxias. A Reciclagem surge como tema que permeia a discussão travada nesta pesquisa quando investigadas as manifestações e identidades culturais do bairro de Jardim Gramacho. Conforme visto ao longo do trabalho, o extinto Aterro Sanitário ganha centralidade em jornais, documentários, trabalhos acadêmicos e Projetos Políticos Pedagógicos quando o bairro de Jardim Gramacho é investigado. Além disso, foram analisados três documentos que, a meu ver, constituem também as políticas curriculares da Rede Municipal de Duque de Caxias e compõem uma espécie de “Ciclo de Políticas das escolas municipais de Jardim Gramacho”.

O Plano Municipal de Educação-PME configuraria o contexto de influência, a Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação simbolizaria o contexto da produção de texto e os Projetos Políticos Pedagógicos- PPPs, expressariam o contexto da prática. Ademais, a composição da imagem de forma cíclica com o globo terrestre ao centro traz a aglutinação da fluidez e do movimento advindo da globalização, identidades e cultura discutidos pelos Estudos Culturais com o Ciclo de Políticas de Ball, onde as políticas interagem de modo não hierarquizado.

Assim, a **“Reciclagem das políticas curriculares”**: **Implicações do aterro sanitário em escolas da Rede Municipal de Duque de Caxias** que intitula este trabalho se articula com as questões de reciclagem de resíduos do Aterro Sanitário de Jardim Gramacho, constituindo sua identidade cultural e as concepções de políticas de currículo recontextualizadas e ressignificadas de forma cíclica e recíproca do Ciclo de Políticas, conforme expresso na imagem produzida.



## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rafael Medeiros de. A gestão de resíduos sólidos no Brasil frente às questões da globalização. *Revista Eletrônica do Prodemá*, Fortaleza, v. 6, n.1, p. 7-22, mar. 2011.

APPADURAI, Arjun. *Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias*, Lisboa: Teorema, 2004.

ARROYO, G. Miguel. Políticas educacionais, igualdade e diferença. *RBPAE* – v.27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011.

BALL, Stephen. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

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

The policy processes and the processes of policy. In BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. Londres, New York: Routledge, 1992.

BASTOS, Valéria Pereira. *Profissão: catador: um estudo do processo de construção da identidade*. Rio de Janeiro. Letra Capital, 2014.

BHABHA, Homi. *O bazar global e o clube dos cavaleiros ingleses*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

\_\_\_\_\_. *Interrogando a identidade. O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)> Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Resíduos Sólidos; Lei Nº 12.305*, de 2 de agosto de 2010.

\_\_\_\_\_. *Programa Bolsa Família, Lei Nº 10.836*, de 9 de janeiro de 2004.

\_\_\_\_\_. *Programa Novo Mais Educação, Portaria MEC nº 1.144/2016*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>> Acesso em 15 de julho de 2019.

CAETANO, Marcio; GAIVIZZO, Soledad; GOULART, Treyce. Multiculturalismo e justiça social: reflexões sobre as políticas de ação afirmativa e o ensino superior. *Textura*, v. 19 n. 41, set./dez. 2017.

CÂMARA Municipal de Duque de Caxias. Lei Nº 2.713 de 30/06/2015. Disponível em: <http://www.cmdc.rj.gov.br/?p=5837> Acesso em: 14 de janeiro de 2018.

CANDAU, Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CARIA, Alcir de Souza. Projeto Político Pedagógico em busca de novos sentidos. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

CARVALHO, Janaína. *G1 relata abandono de moradores de Gramacho, 3 anos após lixão fechar*, G1, 2015. Disponível em <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/g1-relata-abandono-de-moradores-de-gramacho-3-anos-apos-lixao-fechar.html>>. Acesso em 29 de julho de 2019.

CASA, Semente. Disponível em: <<https://missaoalianca.org.br/casa-semente/>> Acessado em 23 de março de 2018.

CINE Nacional. Episódio: Estamira, 2013. Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/cinenacional/episodio/estamira>>. Acesso em 3 de maio de 2019.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, Maio/Jun/Jul/Ago Nº 23, 2003.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 575-587, set./dez. 2015.

DIAS, Rosanne Evangelista. Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006). Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 248 p., 2009.

DIAS, Rosanne Evangelista.; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da Prática nas Políticas de Currículo para a Formação de Professores. *Currículo sem fronteiras*, v. 9, n.2, pp. 79 - 99, jul/dez. 2009.

DIAS, Rosanne Evangelista. Protagonismo de sujeitos e grupos nas políticas curriculares. *Periferia. Educação, Cultura & Comunicação*, v. 4 n. 1 jan-jul 2012.

E-BIOGRAFIA, Diva Falcão, 2018. Disponível em: <[https://www.ebiografia.com/vik\\_muniz/](https://www.ebiografia.com/vik_muniz/)> Acesso em 7 de julho de 2019.

ELK, Ana Ghislane Henriques Pereira van. Redução de emissões na disposição final. Coordenação de Karin Segala – Rio de Janeiro: IBAM, 2007. Disponível em:

<[http://www.mma.gov.br/estruturas/srhu\\_urbano/\\_publicacao/125\\_publicacao12032009023918.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/srhu_urbano/_publicacao/125_publicacao12032009023918.pdf)> Acesso em 11 de junho de 2019.

ESTAMIRA. Direção: Marcos Prado, 2004.

FERREIRA, Teresa. Entrevista a Arjun Appadurai. *Comunicação & Cultura*, n.º 7, pp. 133-140, 2009.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustaquio (orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. *Cadernos Educação Básica-O projeto pedagógico da escola. Atualidades pedagógicas*. MEC/FNUAP, 1994.

GIGANTE, Camila Costa. Qual é o “Mais” da Educação? Uma investigação do Programa Mais Educação como política curricular. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação – UERJ, Rio de Janeiro, RJ, 2016.

HALL, Stuart. [Hall, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Guaraeira Lopes Louro – 11. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart Da diáspora: Identidades e mediações culturais / Stuart Hall; Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende ... et al. - Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

IBASE – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas. *Diagnóstico Social de Jardim Gramacho. Comunidades COEP*. Duque de Caxias, 2005.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/duque-de-caxias/panorama>>. Acesso em 20 de outubro de 2017.

LACLAU, Ernesto; MOUFEE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. Intermeios, Brasília, 2015.

LIXO Extraordinário. Direção: Lucy Walker, João Jardim e Karen Harley, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, MirzaSeabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003, 408 p.

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

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013.

LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumo? Revista Brasileira de Educação. n. 26, p 109-183, maio/jun./jul./ago. 2004.

\_\_\_\_\_. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

\_\_\_\_\_. A Teoria da Atuação de Stephen Ball: E se a Noção de Discurso Fosse Outra? Archivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 24, No. 25, 2016.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº 133, 2015.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

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.

MARTÍN, María. *A 30 quilômetros de Ipanema, a vida passa com menos de três reais por dia*. El País, 2017. Disponível em:  
<[https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/11/politica/1512998294\\_705549.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/11/politica/1512998294_705549.html)>  
Acesso em 24 de julho de 2019.

MILLER, J. Teorização do Currículo como antídoto contra a cultura da testagem. E - curriculum, v. 12, n. 3, p. 2043-2063, dez. 2014.

MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIYAMA, Victor; PEGURIER, Eduardo. Apesar de fechado, Gramacho é uma história inacabada, O Eco, 2012. Disponível em  
<<https://www.oeco.org.br/reportagens/26063-apesar-de-fechado-gramacho-e-uma-historia-inacabada/>> Acesso em 25 de julho de 2019.

NUZDOR, Hope Pius. Reconceptualizando o paradoxo na implementação de políticas: uma abordagem pós-moderna. Revista Teias v. 11, nº 22, p. 209-224, maio/agosto 2010.

PME- Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2015. Disponível em:  
<<http://sepecaxias.org.br/plano-municipal-de-educacao/>> Acesso em 10 de janeiro de 2018.

PROJETO Político Pedagógico. Escola Municipal Jardim Gramacho. Rede Municipal de Duque de Caxias.

PROJETO Político Pedagógico. Escola Municipal José Medeiros Cabral. Rede Municipal de Duque de Caxias.

PROJETO Político Pedagógico. Escola Municipal Mauro de Castro. Rede Municipal de Duque de Caxias.

PROPOSTA PEDAGÓGICA, Secretaria Municipal de Educação-Duque de Caxias, 2º volume, 2004. Disponível em:  
<<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Propostas%20Curriculares/Proposta%20Pedag%C3%B3gica/PROPOSTA%20PEDAG%C3%93GICA%20Vol2.pdf>>.  
Acesso em 13 de junho de 2019.

SANTOS, Arthur William. *Lixão de Gramacho ou Jardim Gramacho? Aterro Sanitário ou Aterro Controlado?* 2014. Disponível em  
<<http://pt.arthurwilliamsantos.com/blog/lixao-de-gramacho-ou-jardim-gramacho-aterro-sanitario-ou-aterro-controlado/>>. Acessado em 18 de maio de 2019.

SOUZA, Tatiane Rezende Nunes de Pobreza e o Programa Bolsa Família: o caso de Jardim Gramacho. / Tatiane Rezende Nunes de Souza. - 2016.

SUBIRÁ, Ariel. *Jardim Gramacho: o lixo como única herança*, El País, 2017. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/11/album/1513002883\\_196652.html#foto\\_gal\\_6](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/11/album/1513002883_196652.html#foto_gal_6)>. Acesso em 24 de julho de 2019.

TRIBUNAL de Contas da União- TCU Sustentável / Adgedam. Educação Ambiental e os 5 Rs. Ano 32, nº 217, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. De Geometrias, Currículo e Diferenças IN: Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças-2002.